

TELET@NDEM

Um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI

JOÃO A. TELLES (Org.)

Pontes

2009

FAPESP

A Marcelo Rezende, diretor da Midi Tecnológico (www.miditecnologico.com.br) e criador do aplicativo de anotações compartilhadas Talk & Write, que nos cedeu, gratuitamente, as 38 licenças durante a duração do projeto.

As equipes dos jovens estagiários dos Laboratórios de Teletandem da UNESP-Assis e da UNESP – S.J. do Rio Preto.

A toda equipe de pesquisadores (mestrandos, doutorandos) e alunos de Iniciação Científica que participam do projeto,

Nossos sinceros agradecimentos.

SUMÁRIO

Prefácio	11
Introdução	
Teletandem: conceito e ações para a prática e pesquisa	15
<i>João A. Telles</i>	
Parte I	
Teletandem: Conceitos e princípios	
Capítulo 1	
Ensino e aprendizagem de línguas em tandem: princípios teóricos e perspectivas de pesquisa	19
<i>Maria Luisa Vassallo e João A. Telles</i>	
Capítulo 2	
Teletandem: uma proposta alternativa no ensino/aprendizagem assistidos por computadores.....	41
<i>Maria Luisa Vassallo e João A. Telles</i>	
Capítulo 3	
Teletandem: metamorfoses impostas pela tecnologia sobre o ensino de línguas estrangeiras	61
<i>João A. Telles</i>	
Capítulo 4	
A aprendizagem colaborativa em Tandem: um olhar sobre seus princípios	73
<i>Ana Cristina Biondo Salomão - Andressa Carvalho da Silva - Fátima de Gênova Daniel</i>	
Capítulo 5	
Teletandem ou Tandem tele-presencial?	91
<i>Maria Luisa Vassallo</i>	

Ausência de reconhecimento das necessidades e interesses individuais	Enfoque nas necessidades e interesses individuais do aluno
Aprender a LE para usar no futuro	Aprender a LE para uso imediato
Ausência de contato com a língua-alvo, sua cultura e seu falantes	Contato interativo com a língua-alvo, sua cultura e seus falantes
Instrução	Mediação
Ensino/aprendizagem unidirecional	Ensino/aprendizagem bidirecional, centrado na colaboração e reciprocidade entre os parceiros

Currículo

Prática de ensino centrada no conteúdo pré-estabelecido da LE	Prática de ensino centrada no imprevisto da comunicação real na LE
Conhecimento da LE é pré-selecionado e apresentado ao aluno que deve aprendê-lo	Conhecimento da LE é colocado à disposição e escolha do aluno (na e da web), por meio da interação real com as pessoas, situações e mídias que utilizam a língua-alvo
Currículo pré-estabelecido para ser entregue em contextos e situações esperadas	Currículo emerge da relação entre os parceiros em contextos imprevistos e inusitados de comunicação (com o parceiro estrangeiro) e de conteúdo (disponível na web)
Progressão linear do conhecimento da LE a ser aprendido, geralmente sob o critério de complexidade	Progressão não-linear, de acordo com os interesses e níveis de profundidade da relação entre os parceiros

Abordagem

Associada ao estruturalismo ou ao comunicativismo	Associada ao sociointeracionismo, com dimensões individuais e sociais do uso da língua-alvo
---	---

QUADRO IV: Continuum da metamorfose do ensino de LE orientada pela tecnologia

CAPÍTULO 4**A APRENDIZAGEM COLABORATIVA EM TANDEM:
UM OLHAR SOBRE SEUS PRINCÍPIOS**

Ana Cristina Biondo Salomão
Andressa Carvalho da Silva
Fátima de Gênova Daniel

A palavra 'tandem' é usada em referência à bicicleta de dois assentos. Com essa imagem, podemos dizer que a expressão 'aprendizagem em regime de tandem' sugere a co-operação entre dois aprendizes que estarão trabalhando conjuntamente em busca do objetivo de aprendizagem de uma língua estrangeira, tal como dois ciclistas colocando uma única bicicleta em movimento. (Souza, 2003, p. 114)

INTRODUÇÃO

As origens do Ensino e Aprendizagem em tandem, segundo Vassallo e Telles (neste volume), remontam ao final dos anos 60, na Alemanha, com grande influência do método audiolingual. Baseando-se em Brammerts (2002), os autores afirmam que a primeira proposta deste tipo de parceria entre instituições foi da associação DFJW (*German-French Youth Association*), na qual dois participantes de línguas nativas diferentes interagiam segundo tarefas pré-programadas, como diálogos e exercícios. A autonomia não desempenhava nenhum papel neste contexto.

Segundo os autores, foi nos anos 70, na Espanha, que se adotou o nome tandem, definindo este tipo de aprendizagem como um método que engaja falantes nativos de diferentes línguas maternas para aprender e ensinar reciprocamente suas línguas de modo autônomo, com ou sem a ajuda de um professor, tutor ou conselheiro. Nos anos 80, o tandem começou a ser difundido em algumas universidades, assim como pesquisado teoricamente, principalmente em relação ao conceito de autonomia.

Na década de 90, houve a sistematização dos princípios, com a criação da *International tandem Network* e pesquisas subseqüentes. Segundo Lewis (2003), o objetivo de tal projeto, ocorrido entre 1994 e 1996, era o de estabelecer uma rede internacional – institucional e eletrônica – que deveria prover uma infra-estrutura para a aprendizagem de línguas em tandem via internet. Concomitantemente, os membros do projeto desenvolviam e publicavam materiais sobre a aprendizagem tandem, e, no final, estudantes de 20 países estavam fazendo parte de sub-redes, cada uma delas como um fórum sobre discussão bilíngüe incorporado. As pesquisas desta época definiram os princípios e formas do tandem, com foco no

aconselhamento/mediação de professores tutores das parcerias, em alguns projetos institucionais e em estudos de caso.

Desde então, várias definições surgiram para a aprendizagem em regime de tandem, como podemos ver no Quadro V, a seguir:

AUTOR	DEFINIÇÕES DE TANDEM
Brammerts (2002)	Dentro da aprendizagem de línguas em tandem, dois interlocutores de línguas maternas diferentes se comunicam para guiarem juntos e mutuamente suas aprendizagens , segundo princípios da reciprocidade e da autonomia . Isso é feito com o objetivo de: aperfeiçoar sua competência comunicativa na língua materna do parceiro; aprofundar seus conhecimentos sobre a pessoa e a cultura do parceiro; e para aproveitar-se de tais conhecimentos para si próprio, seja profissionalmente ou para sua vida pessoal (p.19).
Panichi (2002)	Um encontro entre dois ou mais indivíduos que querem aprender uma língua estrangeira e que concordam em atingir a sua meta fazendo o que é, provavelmente, a resposta mais instintiva para essa questão: encontrar-se e comunicar-se com um falante nativo da língua a qual ele ou ela quer aprender ou praticar (não paginado).
Cziko e Park (2003)	Contexto no qual os participantes se tornam aprendizes de uma segunda língua e professores de sua língua nativa (p.1).
Kötter (2003)	O conceito de aprendizagem <i>tandem</i> (...) configura-se predominantemente em duas doutrinas: reciprocidade e autonomia (p.147).
Souza (2006)	Por <i>tandem learning</i> entende-se a colaboração , entre falantes de duas línguas distintas, que tem como objetivo a aprendizagem da língua do outro . Trata-se de uma abordagem eminentemente colaborativa, o que se evidencia em sua denominação, que evoca, entre outras imagens de parcerias, o <i>tandem bicycle</i> , ou seja, uma bicicleta de dois assentos, cujo movimento é obtido pelo esforço conjunto e sincronizado de dois ciclistas (p. 274).

Vassallo e Telles (Capítulo 1, neste volume)

(...) um contexto de aprendizagem que: oferece oportunidades tanto de **socialização** como de **individualização**; está fundamentado na **autonomia**; esta entendida como uma responsabilidade ao se tomar as próprias decisões, não em isolamento, mas “com” ou “em relação ao” outro (o parceiro do tandem); implica em **compartilhar e alternar os papéis** de quem retém o poder do conhecimento; e **desafia a posição do professor** durante o processo de aprendizagem – uma posição que requer atitudes alternativas da parte do professor com relação a aconselhamento. (p. 10-11)

QUADRO V: Definições de tandem

Pelas partes marcadas em negrito nas definições, podemos observar as características mais salientes da aprendizagem em tandem: o uso de duas línguas distintas, o ensino e aprendizagem em colaboração, a autonomia e a reciprocidade. De tais características emergem os princípios da aprendizagem em tandem, os quais devem ser observados nas diversas modalidades de sua aplicação, sejam elas presenciais ou virtuais. Nossa intenção neste capítulo é problematizar tais nomeações e definições, buscando traçar um panorama que permita vislumbrar postulados teóricos já existentes, suas contribuições e limitações, de modo a nortear uma discussão que nos desperte para a necessidade de maior especificidade e clareza dos princípios da aprendizagem em tandem.

1. AUTONOMIA EM TANDEM

Nas últimas décadas, o desenvolvimento da autonomia do aprendiz tem sido objetivo de abordagens, métodos e propostas educacionais. Especificamente em contextos de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, o conceito de autonomia se propagou de modo especial com as propostas comunicativas para o ensino de línguas (Paiva, 2006). Autonomia em ensino e aprendizagem de línguas é muitas vezes confundida com ensino auto-dirigido ou auto-instrução e a sua conceituação é tarefa difícil (Benson, 1997).

O conceito de autonomia em educação, segundo Littlewood (1996), baseia-se no princípio de que o aprendiz deve ser capaz de tomar decisões de maneira independente e livre de constrangimentos externos, o que envolverá três componentes: a) *autonomia como comunicador*, isto é, a habilidade de usar a língua de forma criativa adequando as estratégias para se comunicar dependendo das situações em que se encontra; b) *autonomia como aprendiz*, sendo esta a habilidade de se engajar em trabalho independente e de usar estratégias de aprendizagem dentro e fora do contexto de

sala de aula; e c) *autonomia como indivíduo*, a habilidade de criar contextos pessoais de aprendizagem. Sobre os três níveis a autora afirma:

Uma vez que as habilidades para se comunicar e aprender de forma independente são principais fatores para capacitar o indivíduo para fazer escolhas na vida, as mesmas também contribuem para a autonomia do aprendiz como um indivíduo. (p. 429)

A autora também argumenta que os três componentes e domínios da autonomia em aprendizagem de línguas estrangeiras apresentam diferentes níveis e graus. Ressalta, ainda, a relação entre autonomia e personalidade, objetivos, filosofia da instituição na qual o aprendiz está inserido e finalmente o contexto cultural.

Paiva (2006), contemplando as propostas de Littlewood (*op.cit.*), propõe o seguinte conceito para autonomia:

Considero a autonomia um sistema sócio-cognitivo porque ele envolve não somente os estados e processos mentais individuais, mas, também, a dimensão social, se nossa visão de língua é a de comunicação e não a de um conjunto de estruturas lingüísticas apenas. Para aprender uma língua, pode-se usar a própria língua e desenvolver a autonomia como comunicador. Os vários graus de independência e controle variarão de acordo com as características individuais e o contexto sócio-político (p.89)

Benson (1996) sugere três classificações para autonomia em aprendizagem de línguas. A primeira o autor denomina de *autonomia técnica*, compreendida como a capacidade de aprender a língua fora do contexto institucional sem a intervenção de um professor. A segunda é a *autonomia psicológica*, a qual permite que o aprendiz assuma responsabilidade pela sua própria aprendizagem e finalmente a terceira é a *autonomia política*, caracterizada pelo controle que o aprendiz tem dos processos e conteúdo da aprendizagem. Percebemos na proposta de classificação de Benson que são englobadas as teorias construtivistas e também a teoria crítica. A primeira concebe o conhecimento como construção de significado e na segunda a aprendizagem é vista como um processo de engajamento com o contexto social, o que possibilita ação política e mudança social.

Ao mencionar o desenvolvimento da autonomia do aprendiz podemos tecer associações com as diversas iniciativas para atingir tal objetivo, como, por exemplo, as propostas de currículo centrado no aprendiz (*learner-centred curriculum*, Nunan, 1988), a negociação como instrumento de desenvolvimentos da autonomia (Allwright, 2000), as estratégias de aprendizagem (Oxford 1990), a aprendizagem colaborativa, dentre outras.

A autonomia tem sido investigada, segundo Benson e Voller (1997), envolvendo basicamente dois aspectos principais: o individual e o social. Por um lado, o foco recai na "autonomia para a aprendizagem da língua" e, por outro, "a aprendizagem da língua para desenvolver a autonomia". No primeiro grupo dos dois acima mencionados, percebemos que as pesquisas podem se voltar muito mais para o desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender focando as estratégias para se tornar um aprendiz eficaz, conforme a definição de Wenden (1991, p. 15):

Os aprendizes "bem-sucedidos, hábeis ou inteligentes" aprenderam como aprender. Eles adquiriram estratégias de aprendizagem, o conhecimento sobre a aprendizagem e as atitudes que os capacitam a utilizar tais habilidades e conhecimentos de forma confiante, flexível, adequada e independentemente de um professor. Portanto, eles são autônomos.

No segundo grupo percebemos o desenvolvimento da autonomia do indivíduo para uso além do contexto da sala de aula, requisito básico para seu sucesso no mundo globalizado, conforme a definição de Benson (1996, p. 34):

Autonomização é necessariamente uma transformação do aprendiz como indivíduo social. (...) Autonomia não apenas transforma indivíduos, mas também as situações e estruturas sociais nas quais eles estão inseridos.

Ressalta-se, mais uma vez, que a autonomia é um elemento pré-requisito para o ambiente de aprendizagem em tandem, o qual viabiliza, para o aprendiz, a possibilidade de aprender sem as "pressões institucionais" sob quais, muitas vezes, ele já está acostumado a desenvolver sua experiência discente. Por esse motivo, vários autores já propuseram definições específicas de autonomia nesse contexto. O conceito de autonomia proposto por Schwienhorst (1998), por exemplo, o qual se baseou em Little (1991), traz a reflexão crítica como elemento norteador para as tomadas de decisões e também menciona a necessidade de relacionar conteúdo e processo de aprendizagem, conforme podemos perceber no excerto que se segue:

Essencialmente, autonomia é a capacidade para desmembramento, reflexão crítica, tomada de decisão e ação independente. Pressupõe, mas também requer, que o aprendiz desenvolva um modo particular de relação psicológica para o processo e para o conteúdo de sua aprendizagem (p. 2).

Souza (2006) retoma o conceito de Schwienhorst (*op.cit.*) enfatizando a participação ativa do aprendiz no processo de aprendizagem com relação aos objetivos traçados e aos métodos para que tais objetivos sejam alcan-

çados. O aprendiz autônomo, portanto, dever ser capaz de estabelecer seus próprios objetivos e desenvolver estratégias para gerenciar o processo. Panichi (2002) sugere uma definição semelhante, acrescentando que, ao traçar os objetivos, o aprendiz autônomo deverá considerar suas necessidades e também seu ritmo.

A combinação de elementos individuais e sociais é também mencionada no conceito sugerido por Kötter (2003), o qual afirma que a autonomia

é caracterizada pela força da prontidão para a própria aprendizagem a serviço das necessidades e dos propósitos individuais. Isso requer a capacidade e o desejo de agir independentemente e em cooperação com outros, como uma pessoa socialmente responsável. (p.149)

A relação entre os aspectos individuais da autonomia, em linhas gerais como a capacidade ou prontidão para analisar as suas necessidades, traçar seus próprios objetivos e as estratégias e métodos para alcançá-los, combinados com a ação colaborativa caracterizam elementos presentes e constantes no aprendizado em tandem, isto é, dois dos pilares da proposta, respectivamente autonomia e reciprocidade. Kötter (*op.cit*), contudo, utiliza o termo “cooperação” e Saltiel (1998, apud Wildavsky, 1986) propõe uma distinção entre os termos “cooperação” e “colaboração”. Por cooperação o autor entende como o ato de fornecer ao outro o que é necessário para que algo seja realizado individualmente, diferentemente de colaboração que envolve troca para que algo seja realizado conjuntamente e com a participação ativa de ambos. Ou, como o mostra Panitz (1996), a aprendizagem cooperativa seria mais bem conceituada como a própria estrutura da interação designada a facilitar a realização de um produto final ou de uma meta de trabalho conjunto.

Ou seja, a cooperação configura-se como o trabalho ‘em grupo’ no qual os aprendizes objetivam terminar uma tarefa. Já a colaboração seria a própria filosofia da interação, um trabalho no qual os alunos seriam os protagonistas, responsáveis pela decisão de quais atividades realizarão, bem como o modo como a farão (Panitz, *op.cit*).

Figueiredo (2006) salienta também essa diferença. Segundo o autor, a aprendizagem cooperativa seria mais focada no produto. Trata-se de uma atividade na qual grupos, definidos *a priori*, realizam ações estruturadas, regidas por padrões pré-estabelecidos. Esse tipo de aprendizagem é mais centrado em técnicas e o principal objetivo da realização da tarefa é obter sucesso. Já na aprendizagem colaborativa, o foco é no processo. Os indivíduos definem seus papéis no próprio desenvolvimento da tarefa. O objetivo é a co-construção do conhecimento, que é alcançado por meio da troca mútua e constante de informações entre os interlocutores.

Em suma, na cooperação o foco recai no resultado em si, enquanto que em colaboração o mesmo permanece no processo. Assim, acreditamos que em contexto de aprendizagem em tandem o conceito de colaboração seja o mais adequado se tomarmos o caráter inextricável dos dois elementos comuns à aprendizagem neste contexto, autonomia e reciprocidade.

Little (2003) sugere que autonomia deve contemplar duas dimensões distintas: as dimensões social e meta-cognitiva, as quais interagem de formas decisivas. Neste sentido, a autonomia é central não apenas para o resultado/produção, mas também para o processo de aprendizagem. A aprendizagem autônoma depende do desenvolvimento da capacidade para reflexão (meta-cognição). Especificamente em contexto de sala de aula, esta reflexão deve envolver os níveis individual e coletivo, avaliando as ações dos envolvidos e a aula em si. A sala de aula, segundo o mesmo autor, torna-se uma comunidade de prática na qual “aprende-se fazendo”. Sobre o processo de reflexão o autor afirma:

É apenas através da reflexão que o aprendiz pode gradualmente construir uma agenda individual de aprendizagem que seja consoante com a agenda estabelecida no currículo; e é apenas através da construção dessa agenda pessoal que ele se torna completamente autônomo, conscientemente em controle de seu próprio processo de aprendizagem. (p.39)

Com relação à autonomia em contexto tandem, Little (*op.cit*) ressalta a necessidade de uma postura autônoma por parte dos pares, sem a qual o processo ficará comprometido. Ainda que com auxílio de um mediador, principalmente no início das interações, em caso de tandem institucional, o comportamento autônomo deve prevalecer. Com relação à necessidade de mediação, o autor ressalta o papel do suporte que o mediador poderá oferecer ao parceiro, não apenas em termos técnicos e operacionais, mas também envolvendo aspectos complexos da língua em si e de ensino e aprendizagem de línguas.

Devemos ressaltar, portanto, que há diferentes interpretações para o conceito de autonomia dependendo de se tratar de tandem institucional ou tandem individual. Especificamente sobre tandem institucional, o grau de controle da autonomia também pode variar, tendo que, para isso, considerar as concepções e posturas do mediador no processo. Estas últimas podem partir das mais prescritivas, com alto nível de controle (Wolff, 1994, apud Vassallo e Telles, 2006), até posturas com baixo nível, como aquelas propostas por Ehnert (1987, apud Vassallo e Telles, 2006).

Finalmente, em contexto tandem, a autonomia está intimamente interligada ao princípio da reciprocidade. A autonomia não é vista sem o outro, mas com o outro e em colaboração com o outro. Três palavras-chave surgem: autonomia, reciprocidade e colaboração, as quais estão intrinse-

camente ligadas a outro princípio tandem: o do uso de ambas as línguas em proporções igualitárias.

2. O USO DE DUAS LÍNGUAS

Como visto, o uso de duas línguas diferentes pelos parceiros na relação de colaboração em tandem é algo inerente a este tipo de aprendizagem de línguas. Retomaremos a definição de tandem de Panichi (2002) a fim de problematizar essa questão:

Um encontro entre dois ou mais indivíduos que querem aprender uma língua estrangeira e que concordam em atingir a sua meta fazendo o que é, provavelmente, a resposta mais instintiva para essa questão: encontrar-se e comunicar-se com um falante nativo da língua a qual ele ou ela quer aprender ou praticar (Panichi, 2002, não paginado).

Duas questões, a nosso ver, devem ser problematizadas ao se tratar o assunto do uso de duas línguas: o fato de muitas das definições trazerem como necessário o falante da língua como alguém nativo, e a falta de especificidade quanto à maneira como as duas línguas serão utilizadas – conjunta ou separadamente.

Aparentemente, a ênfase no fato da parceria ser composta por falantes nativos advém da concepção de que os participantes não são somente informantes sobre sua língua nativa, mas são também informantes sobre seu modo de vida e as práticas sociais de seu cotidiano (Souza, 2003). Parece haver uma associação do nativo com o verdadeiro contato com a cultura alvo. Como sabemos, existe um mito do falante nativo como fonte de melhor insumo de uma língua estrangeira. A nosso ver, a definição de alguém apto a participar de uma relação de ensino e aprendizagem colaborativa em regime de tandem poderia incluir também o falante proficiente da língua alvo, e não somente o falante nativo. Vassallo e Telles (Capítulo 2, deste volume) já incluem o falante competente em sua definição de participantes da aprendizagem em tandem:

A aprendizagem de línguas estrangeiras em tandem (...) envolve pares de falantes (nativos ou competentes) com o objetivo de aprenderem cada um a língua do outro por meio de sessões bilíngües de conversação (Vassallo e Telles, 2006, p.83).

Essa última parte da definição de Vassallo e Telles nos leva também à outra questão que gostaríamos de problematizar: o modo de uso de cada uma das línguas durante a sessão. Ao se falar em sessão bilíngüe, como também utilizam outros autores, não há clareza quanto à separação no uso das línguas que é uma das propostas desta modalidade de ensino e aprendizagem colaborativa.

De acordo com Vassallo e Telles, uma sessão de tandem deve ser composta por duas partes (Rost-Roth, 1995 *apud* Vassallo e Telles, 2006), e em cada uma delas, apenas uma língua deve ser falada. Os autores chamam a atenção para esse fato ser um dos princípios da aprendizagem em tandem que eles acreditam ser subestimado na literatura da área. Segundo os autores, esse princípio é muitas vezes apresentado por meio de explicações teóricas e práticas, não sendo incluído como um princípio por autores pioneiros na área como Rosanelli (1992 *apud* Vassallo e Telles, 2006), Rost-Roth (*op.cit*) e Brammerts (2003). Eles afirmam, ainda, que o único a apresentar explicitamente a separação no uso das línguas é J. Wolff, um dos pioneiros deste tipo de aprendizagem na Europa, no site tandem Fundazioa: http://www.tandemcity.info/ca_index.html.

O uso de duas línguas distintas na parceria de tandem tem recebido algumas diferentes denominações na literatura, tais como bilingüismo (Schwienhorst, 1998; Souza, 2006), igualdade (Panichi, 2002), responsabilidade (Calvert, 1999 *apud* Panichi, 2002), e separação de línguas (Vassallo e Telles, neste volume). O Quadro VI, abaixo, sintetiza as três mais recorrentes denominações e suas respectivas definições, a fim de compará-las.

<i>Autor</i>	<i>Nomeação do princípio</i>	<i>Definição</i>
Souza (2006)	<i>Bilingüismo</i>	Cada participante da parceria <i>tandem</i> deve comprometer-se a usar a língua estrangeira, da qual ele é aprendiz, e sua língua materna, em proporções iguais. (p. 259)
Panichi (2002)	<i>Igualdade</i>	É necessário em uma parceria tandem que ambas as línguas tenham o mesmo status e também que haja igual oportunidade de usar sua própria língua não somente como fonte de insumo, mas também como fonte de explicações e compartilhamento sobre aspectos de sua própria cultura (não paginado).
Vassallo e Telles (2006)	<i>Separação de línguas</i>	A sessão tem de ser composta por duas partes, as quais podem ser seguidas cronologicamente ou feitas em dias diferentes, mas cada uma deve ser dedicada somente a uma língua. Este princípio tende a promover compromissos e envolvimento na tarefa (p.87).

QUADRO VI: Definições e denominações do princípio de uso das duas línguas

As diferentes denominações utilizadas para se tratar da mesma situação do uso de duas línguas durante a sessão de tandem, assim como diferenças presentes nas definições apresentadas, parecem nos mostrar que ainda há espaço para discutir-se o que exatamente ele representa na relação tandem.

A denominação 'Bilingüismo' é uma das mais adotadas para se explicar a situação vivida em um contexto de aprendizagem em tandem. Segundo o dicionário Aurélio, Bilingüismo é: "A utilização regular de duas línguas por indivíduo, ou comunidade, como resultado de contato lingüístico." Entretanto, ela não nos parece adequada uma vez que ela pode dar a entender que o contexto bilíngüe da relação envolve o uso indiscriminado das duas línguas, não supondo uma separação entre elas.

Baker (2001) faz uma distinção entre bilingüismo, termo usado para descrever duas línguas em um indivíduo, e diglossia, o uso de duas línguas em uma sociedade. Pode haver um sem o outro ou a existência ou inexistência de ambos. Se pensarmos nesta distinção em um contexto de aprendizagem em regime de tandem, podemos dizer que encontraremos traços de ambos, uma vez que as duas línguas estão presentes nos dois indivíduos, embora em diferentes proporções, assim como no contexto de ensino e aprendizagem formado pela relação em tandem, o que poderia trazer aproximação de tal contexto à idéia de duas línguas em uma sociedade, trazida pela definição de diglossia. Dentro das definições de estudos de bilingüismo parece-nos haver também diferença no uso das duas línguas em relação a status e circunstâncias. Baker (2001) faz uma distinção entre bilingüismo eletivo e circunstancial: no primeiro, a pessoa escolhe aprender outra língua, enquanto que no segundo o faz para sobreviver, uma vez que tais indivíduos devem se tornar bilíngües para operar na sociedade de maioria lingüística que os rodeia. Na situação de tandem, o ato de usar as duas línguas pode ou não estar ligado a ambos os fatores de modo extrínseco à relação em tandem, ou seja, a razão pela qual um dos parceiros escolheu aprender a outra língua não é fundamental à relação de aprendizagem estabelecida entre o par. Os fatores ligados ao uso de ambas as línguas dentro da parceria estão mais relacionados à reciprocidade e escolha entre o par do que a questões de sobrevivência.

Há, ainda, outro fator a elencar. Se, em uma parceria, houver maior competência comunicativa por um dos parceiros em sua língua-alvo (em uma parceria entre um brasileiro e um italiano, este sabe mais de português que aquele de italiano, por exemplo), a falta de observação de uso separado para cada uma das línguas pode levar a uma parceria tandem na qual somente uma das línguas é o escopo de comunicação, ficando a outra, então, marginalizada. Conseqüentemente, haverá maior desenvolvimento lingüístico de somente um dos parceiros (o que nos remete diretamente ao princípio da reciprocidade).

Acreditamos que o termo bilingüismo, desse modo, não parece o mais adequado para denominar o uso das duas línguas na aprendizagem colabo-

rativa em tandem, uma vez que já possui várias implicações, como as aqui demonstradas, que não se aplicam diretamente a este distinto contexto de ensino e aprendizagem colaborativo de línguas, que é o tandem.

Panichi (2002) não se refere ao uso de ambas as línguas como "Princípio do Bilingüismo", mas sim como "Princípio da Igualdade". Segundo este princípio, a autora afirma ser necessário, dentro da parceria de tandem, que ambas as línguas tenham o mesmo status e, também, que haja igual oportunidade de usar sua própria língua não somente como fonte de insumo, mas também como fonte de explicações e compartilhamento sobre aspectos de sua própria cultura. O viés dado pela autora parece estar intrinsecamente ligado a questões de ordem cultural, assim como de relações de poder dentro deste tipo de parceria de aprendizagem colaborativa. Sua definição nos parece a mais adequada por contar com tais características, entretanto, ela não traz aspectos instrumentais quanto ao uso separado das línguas.

Vassallo e Telles (2006), ao denominar tal princípio "Separação de línguas" trazem as questões instrumentais relacionadas ao uso das línguas durante a sessão, deixando claro que elas não devem ser misturadas. Brammerts (1996 *apud* Souza, 2003) afirma, também, que as línguas não devem ser misturadas durante uma sessão, a não ser que seja necessário fazer comparações e analogias ao formularem-se explicações ao parceiro. Entretanto, o autor não denomina esse uso como um princípio, mas somente como uma explicação prática de como o uso das línguas deve funcionar dentro de tal contexto.

A nosso ver, tal princípio que reja o uso de ambas as línguas dentro do regime de ensino e aprendizagem em tandem deve conter as idéias trazidas tanto em Panichi (*op.cit*), quanto à igualdade e o status das línguas entre os parceiros, assim como a instrumentalização do uso separado delas trazidas na definição de Vassallo e Telles (*op.cit*).

Segundo Panichi (2002), Calvert (1999) nomeia este princípio da igualdade de tempo para cada língua como princípio da responsabilidade e nos remete à idéia da reciprocidade, um dos outros pilares do tandem. Tal reciprocidade nos parece, segundo a definição de alguns autores, estar intimamente ligada ao uso das duas línguas em iguais proporções, como será visto na próxima seção.

3. COLABORAÇÃO PARA A MANUTENÇÃO DA RECIPROCIDADE

Trabalhar colaborativamente implica comprometer-se na tarefa de aprendizagem e, concomitantemente, comprometer-se com o outro de maneira mútua e recíproca. Lewis (2003) afirma que a colaboração entre pares é propícia ao desenvolvimento da autonomia, uma vez que a aquisição ocorre *durante* a interação, e não como resultado dela. Por esse motivo, o diálogo entre pares é o principal mediador da aprendizagem de segunda língua, característica essa configuradora do contexto de aprendizagem em

tandem. Para Saltiel (1998), as parcerias colaborativas são tão importantes quanto o conhecimento trocado por elas, dado que o colaborar é a força que potencializa a aprendizagem.

Os fundamentos desse tipo de aprendizagem - e, portanto, os fundamentos do próprio sistema tandem - estariam no construtivismo e também na teoria sociocultural vygotskiana (ou seja, sócio-construtivismo): trata-se de um processo no qual o professor - ou, no caso do contexto tandem, o parceiro interagente com esta função - realiza o papel de mediador do desenvolvimento do aprendiz, e não de um controlador.

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

Desde a formulação dos princípios desse contexto de aprendizagem, em meados da década de 90 (noventa), houve a preocupação com o princípio da reciprocidade. Como diz Brammerts (2003), "aprender em tandem é aprender por intercâmbio"¹ (p.31). Isso porque, ainda segundo o autor, o contexto de aprendizagem em tandem é diferente de outros ambientes.

Um exemplo disso pode ser observado se tomarmos em comparação as salas de aula convencionais. Um aprendiz de LE, nesse contexto, ao vir para a experiência de aprendizagem, muitas vezes é considerado um pupilo, um ser a quem o conhecimento deve ser passado. Geralmente, o alvo é receber a LE, conhecer sobre o país de sua origem. Assim, configura-se uma relação assíncrona, na qual um é o professor e o outro somente receptáculo do conhecimento.

Para termos uma idéia mais clara, basta trazer à mente alguns dos diversos métodos de ensino que marcaram a história. O método audiolíngua, por exemplo, não oferece muito espaço para o desenvolvimento da autonomia do aprendiz. Este, por sua vez, aprende por meio de repetições que nada forçam a sua produção espontânea ou comunicativa: pelo contrário, somente preza a formação de hábitos. Esse método, o qual é baseado no modelo behaviorista, ainda tem suas influências em muitas salas de aula. A abordagem comunicativa - por sua vez-, em sua versão "forte", teve seu escopo em somente uma das variáveis presentes na aprendizagem: a produção em LE. Isso porque o aluno deveria aprender a língua estrangeira desenvolvendo-se em atividades que simulassem situações reais de comunicação o que, apesar de "forçar" sua competência, muitas vezes não leva à acuidade lingüística.

Assim, vê-se que ambas as abordagens parecem não suprir as necessidades do ensino e aprendizagem de LE. O contexto de aprendizagem

em tandem, por sua vez, caracteriza-se por ser gerador de uma simetria global (Vassallo e Telles, Capítulo 1, neste volume), dado que os papéis de professor e de aluno se alternam. Assim, tenta-se chegar à troca, à reciprocidade, à divisão igualitária de *status* lingüísticos, uma vez que ambos os participantes ou são membros reconhecidos de uma comunidade lingüística da LE de seu parceiro ou têm o domínio do código lingüístico estrangeiro de seu par e, como tal, possuem certo grau de conhecimento e de uso da língua. Desse modo, há a possibilidade do aumento da auto-estima de ambos os participantes: cada um deles trabalha em posições congruentes, o que torna o tandem uma troca lingüística e também cultural (Vassallo e Telles, op.cit).

Assim, o parceiro tandem deve trabalhar de modo a oferecer esse conhecimento para o par. Segundo Brammerts (*op.cit.*), a reciprocidade em tandem é uma regra básica, a qual pode ser encontrada em alguns tipos de parceria. O suporte mútuo fornecido por ambos não seria baseado em considerações morais ou pedagógicas, mas no "entendimento de que a provisão de suporte para o parceiro é pré-requisito para poder esperar suporte em troca"² (p. 31).

É por esse motivo que Schwienhorst (1998) define a reciprocidade como um princípio que "implica o compromisso com o parceiro e o uso de ambas as línguas envolvidas em igual quantidade"³ (p.3). Nota-se novamente, nessa definição, que parece haver uma ligação para alguns autores entre a reciprocidade e o princípio mostrado anteriormente, de igualdade, dado que prescreve a alternância de tempo entre as línguas-alvo. Provavelmente por esse motivo que o autor elenca somente dois princípios: o da reciprocidade e o da autonomia.

Esse também é o caso de Kötter (2003), segundo o qual o princípio da reciprocidade, que também é acompanhado somente pelo princípio da autonomia no que tange às diretrizes do contexto, é prescrito com o objetivo de garantir que "todos os parceiros devem ser beneficiados igualmente pela colaboração com falantes nativos de sua língua alvo, e devem gastar a mesma quantia de tempo usando cada uma das duas línguas"⁴ (p. 149).

Ou seja, nota-se que, para esses autores, o princípio que rege o uso das duas línguas seria derivado da ação recíproca. Isso porque, se olharmos do ponto de vista sistemático, podemos perceber uma divisão entre ser autônomo, recíproco e usar ambas as línguas. Entretanto, é importante observar que um princípio parece estar intrinsecamente ligado ao outro, pois como seria possível a reciprocidade sem a manutenção de igual pro-

1 No original "learning in tandem is learning by exchange".

2 No original "on the understanding that the provision of support for the partner is a prerequisite for being able to expect support from them".

3 No original "implies the commitment to a partnership and the use of both languages involved in equal amounts".

4 No original "all partners benefit equally from collaborating with native speakers of their target language, and that they spend rather equal amounts of time using each of the two languages".

porção cronológica para o uso de ambas as línguas, e, assim, sem a garantia de que ambos os parceiros possam aprender?

Brammerts (*op.cit*) também apresenta diferenciação semelhante. Segundo o autor, a reciprocidade é caracterizada como o seguinte:

*A aprendizagem de línguas in tandem acontece em uma parceria de aprendizagem para a qual cada parceiro traz certas habilidades e capacidades que o seu parceiro busca adquirir. Nesta parceria, um dá apoio ao outro na sua aprendizagem. A interdependência mútua entre os dois parceiros demanda igual compromisso, de modo que ambos se beneficiem, tanto quanto possível, de seu trabalho em conjunto*⁵ (p.29)

Para o autor, está demonstrado que, ao aprender em tandem, o mais importante seria a garantia dos tempos limites – metade do tempo para a prática de uma língua-alvo e metade do tempo para a outra. Essa relação entre cronologia da sessão e reciprocidade também é encontrada na definição de Vassallo e Telles (2006). Com base nos postulados teóricos de Brammerts (2002), os autores definem a reciprocidade como a garantia de que “os aprendizes devem dividir a mesma quantia de tempo para as duas línguas, que geralmente é 1h para cada uma”⁶ (p.88). Ainda segundo os autores, o princípio está também relacionado ao fato de que cada participante atua, no contexto, como o falante mais proficiente no momento de conversação em sua língua materna, o que retoma, novamente, a ligação intrínseca entre este princípio e o princípio da igualdade.

Assim, a reciprocidade, para estes autores, está relacionada à igualdade de uso das línguas, em termos de tempo, envolvendo, então, as questões instrumentais do uso dos dois idiomas durante uma sessão, que talvez deveriam estar contempladas em um princípio que falasse somente sobre tal divisão (como discutido anteriormente). Entendemos que o uso das duas línguas igualmente está intimamente ligado ao princípio da reciprocidade, entretanto, parece-nos, também, que ele pode e deve abranger questões mais amplas.

Entretanto, a reciprocidade, além de estar ligada à cronologia da sessão, também parece estar conectada fortemente à característica colaborativa do ambiente tandem. Isso porque, como afirma Brammerts (*op. cit*) - discorrendo sobre o princípio da reciprocidade - nesse contexto, cada um apóia mutuamente o outro na tarefa de aprendizagem, oferecendo sempre o seu melhor para o parceiro. Assim, ambos corrigem um ao ou-

5 No original “Language learning in tandem occurs in a learning partnership, to which each partner brings certain skills and abilities which the other partner seeks to acquire, and in which both partners support each other in their learning. The mutual interdependence between the two partners demands equal commitment in such a way that both benefit as much as possible from their working group”.

6 No original “They should share the same amount of time as they use the target language, which generally lasts an hour for each”.

tro, oferecem formulações alternativas, explicam significados: trata-se do reconhecimento da autonomia do outro e da preparação e fornecimento de um suporte para ela. Tal apoio deve ser feito por ambos, sempre com vistas à manutenção de status e às condições igualitárias entre o par (Brammerts, 2003)

Tais características também são apontadas por Brammerts e Calvert (2003). Para os autores, a aprendizagem em tandem implica necessariamente, dentre outros fatores, aprender por meio da colaboração com o parceiro. Isto é, a característica de trabalho conjunto e esforço mútuo seriam garantia de melhor proveito da experiência de aprendizagem (p. 53).

A configuração colaborativa do contexto e sua implicação para o princípio da reciprocidade também pode ser observada em outros autores. Panichi (2002), por exemplo, em sua definição do princípio de reciprocidade, menciona que “os aprendizes trabalham juntos no entendimento de que não são somente e mutuamente responsáveis pela aprendizagem um do outro, mas que têm a obrigação de ajudar o parceiro em sua aprendizagem de língua”⁷.

É por isso que, como sugerem Vassallo e Telles (Capítulo 1, neste volume), o princípio da reciprocidade oferece a liberdade de negociação entre os parceiros, bem como intenciona garantir o compromisso com o outro (p. 88). Como diz Little (2003), a reciprocidade é a própria “dimensão social da aprendizagem de línguas em tandem que se centra no acordo de que cada um deve fazer pelo outro”⁸ (p.40).

Ou seja, o próprio caráter social ou até mesmo sócio-cultural de fornecimento de andaime para o desenvolvimento do parceiro estaria ligado ao princípio da reciprocidade. Seria tentativa de garantir de que ambos devem, em tese, fornecer o *scaffolding* (Vygotsky, 1991) em proporções igualitárias um ao outro, de modo a não estabelecer um relacionamento manco ou com escopo em muletas.

Tal asserção pode ser ratificada pela definição de Souza (2006) do princípio de reciprocidade. Baseado em Schwienhorst (1998), o autor define a reciprocidade como a garantia de que “cada aprendiz deve beneficiar-se igualmente da parceria, com a expectativa de receber tanta ajuda quanto ofereça” (p.258). Assim, “cada aluno depende da contribuição do outro de modo a tornar a parceria satisfatória”⁹ (Schwienhorst, 1998, p.3).

Por esse motivo, acreditamos que deva haver um princípio que se ocupe somente com a questão de fornecimento de insumo em proporções mais ou menos igualitárias, além da necessidade de não misturar as lín-

7 No original “learners work together on the understanding that not only are they mutually responsible for each other’s learning, i.e., that they have an obligation to assist their partner in his or her language learning”.

8 No original “the social dimension of tandem language learning centres on the commitment that each partner must make to other”.

9 No original: “Each student depends on contributions from both students to make the partnership successful.”

guas – o que geraria a alternância de código. Parece-nos mais interessante associar a reciprocidade não somente ao tempo da sessão, como fizeram Schwienhorst (1998) e Kötter (2003), mas ao compromisso com o ensino e a aprendizagem de seu parceiro, como nas definições acima de Panichi (2002) e Souza (2006), o que deve ficar claramente marcado em uma relação de colaboração, como o tandem.

Deste modo, acreditamos que o princípio que rege o uso das duas línguas diferentes dentro da parceria de tandem deveria ser repensado a fim de separá-lo do princípio da reciprocidade, que a nosso ver deve trazer implicações de compromisso entre o par que vão além do uso do tempo igualitário das línguas envolvidas. Um princípio que reja o uso das duas línguas deve conter aspectos relacionados à igualdade e ao status das línguas dentro da parceria, assim como a instrumentalização do uso separado delas durante as sessões. E, por sua vez, um princípio que preze pela manutenção de uma relação mútua entre os pares deveria ocupar-se do compromisso, da responsabilidade para com o parceiro e para com o próprio processo de aprendizagem. Desse modo, haveria princípios mais claros que ajudariam o desenvolvimento da experiência em tandem ou mesmo em teletandem. Propomos os seguintes:

Princípio	Definição
Autonomia (colaborativa)	Ação co-construída pelos parceiros tandem. Ambos devem trabalhar juntos tanto na delimitação de seus objetivos quanto no estabelecimento de práticas e/ou procedimentos para alcançá-los.
Separação de línguas	Os parceiros devem tentar manter a igualdade de status das línguas dentro da parceria, assim como a instrumentalização do uso separado delas durante as sessões.
Reciprocidade	Deve haver uma relação colaborativa entre o par, na qual ambos, concomitantemente, sejam responsáveis pela sua própria aprendizagem e, igualmente, responsáveis pela aprendizagem de seu parceiro.

QUADRO VII: Definição dos princípios de interação em tandem

É importante salientar que, apesar dos benefícios desse novo contexto de aprendizagem (falando-se especificamente sobre a modalidade teletandem), uma ressalva deve ser exposta. Como diz Schwienhorst (*op.cit.*), há uma grande chance de aparecimento de dificuldades nesse contexto (como em qualquer outro), uma vez que, sendo um ambiente de aprendizagem à distância, há a possibilidade de que os interagentes não sejam tão assí-

duos no cumprimento dos princípios. Estando cada um em seu próprio ambiente (casa, universidade ou *ciber*), a responsabilidade em garantir a reciprocidade acaba por ser também consequência do cumprimento do princípio da autonomia.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões brevemente levantadas nesse capítulo sugerem um interessante paradoxo: os princípios parecem ser inerentemente ligados um ao outro, porém, faz-se necessária uma delimitação clara de cada um deles de modo a garantir uma espinha dorsal para o contexto, fundada em bases teóricas sólidas.

Isso porque foi possível notar que a autonomia necessariamente leva (ou até mesmo está subentendida) nos princípios da reciprocidade e da separação de línguas. Este, por sua vez, também sofre implicação da ação recíproca entre o par, dado que, caso o parceiro não perceba que está tendo mais oportunidade de desenvolver-se (por estar produzindo em língua estrangeira em maior proporção), não haverá oportunidade para tal separação, assim como para a manutenção de uma autonomia colaborativa.

Como se pôde observar, parece que cada princípio é concomitantemente pré-requisito para o cumprimento dos outros princípios. Entretanto, cada um deles pode ser observado por separado, o que facilita, no aluno, a reflexão de sua prática, bem como o diálogo com o mediador para um melhor proveito do contexto.

Com base nos autores acima mencionados, pudemos observar que a autonomia em tandem pode ser descrita como a ação que é co-construída entre o par, dado que ambos trabalham juntos no entendimento da delimitação de suas necessidades, bem como na definição de práticas e/ou procedimentos que os levarão ao alcance mútuo de suas metas. Ao pensar na aprendizagem em tandem virtual síncrona, teletandem, podemos sugerir que, talvez até mais que em outros contextos, haverá peculiaridades em relação à dependência mútua existente na parceria. Isso porque, uma vez que o teletandem coloca as pessoas e culturas virtual e diretamente juntas, dependerá das características do contexto sócio-cultural e políticos dos quais falam os interagentes.

A separação de línguas, por sua vez, pode ser mais bem entendida como um princípio que rege a necessidade de que ambos os parceiros devem prezar para que haja igualdade de status das línguas dentro da parceria, assim como a instrumentalização do uso separado delas durante as sessões, de modo a não viabilizar uma comunicação referencial somente, mas a garantir oportunidades para que ambos forcem sua competência ao limite e a que tentem expandi-la, por meio do uso de diversas estratégias.

A reciprocidade, o terceiro princípio aqui abordado, é o princípio que prescreve a necessidade de manutenção de uma relação colaborativa igualitária, de modo que cada aprendiz se ocupe com compromisso e res-

ponsabilidade de sua própria aprendizagem da mesma maneira como se ocupa da aprendizagem de seu parceiro.

Não foi intenção do presente capítulo encerrar tal discussão, mas, pelo contrário, o objetivo foi o de fomentar problematizações que levem em conta a singularidade da experiência de aprendizagem em tandem, seja ela mais ou menos institucional, virtual ou presencial.

CAPÍTULO 5

TELETANDEM OU TANDEM TELE-PRESENCIAL?

Maria Luisa Vassallo

"Increasing network bandwidth, higher mobility, and more immersive designs promise to offer a better sense of access to real and virtual places, i.e., the sense of telepresence. But the use of this bandwidth may rarely be focused on visiting places. More fundamentally, most telecommunication bandwidth is used to gain satisfying and productive access to others, the thoughts, emotions, and presence of real and virtual humans" (Biocca et al., 2005:2).

INTRODUÇÃO

O teletandem, cuja definição já foi apresentada nas páginas anteriores desta coletânea, é caracterizado pelo uso de um conjunto de ferramentas, dentre as quais a videoconferência individual é a mais marcante. O uso deste recurso apresenta relevância social, pois possibilita contatos em língua estrangeira também a pessoas que não podem viajar (Telles, 2005); relevância didática, pois oferece um conjunto de recursos didáticos específicos; relevância cognitiva e emocional, pois permite ultrapassar perceptivamente as distâncias geográficas, proporcionando, a pessoas separadas por milhares de quilômetros, a sensação de estarem juntos.

Qual a característica do teletandem, deste último ponto de vista? Como avaliar a percepção de contato entre parceiros e espaços fisicamente distantes? Este assunto é tratado no presente capítulo de forma exploratória.

1. PRESENÇA: UM CONCEITO CADA VEZ MAIS QUESTIONADO

O uso da videoconferência individual (*desktop videoconferencing*), ou seja, a possibilidade de particulares utilizarem uma *webcam* para se comunicar na internet, só dispondo de um computador normal e de uma conexão de banda larga, é possível há pouco tempo.¹ Essa inovação faz parte

¹ A videoconferência já existia há tempo, mas seu uso estava ao alcance das instituições ou das firmas, mas não dos particulares (ver, por exemplo, a descrição de uma experimentação nos anos 70: Bray e Reid, 1977, *apud* Goodfellow et al., 1996). Nos anos 90 foram feitos experimentos para realizar tandems por videoconferência, que tiveram sucesso mas se revelaram caros demais para serem institucionalizados (Brammerts, 2008). Sobre videoconferência e videoconferência individual (*desktop videoconferencing*), ver Wang, 2004, O'Dowd, sem data e O'Dowd, página pessoal online.