

JUNIA DE CARVALHO FIDELIS BRAGA

Aprendizagem de línguas em regime de *tandem*

**via *e-mail* : colaboração, autonomia e estratégias sociais
e de compensação**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada

Área de concentração : Lingüística Aplicada
Linha de Pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Língua Estrangeira

Orientadora: Profª. Drª Vera Lucia Menezes de Oliveira e Paiva

Belo Horizonte

Faculdade de Letras da UFMG

2004

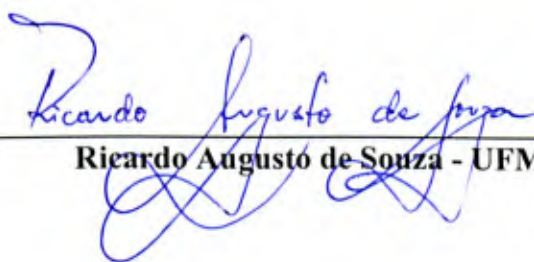
Dissertação aprovada em 02/03/2004 pela Banca Examinadora
constituída pelos Professores Doutores:



Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva - UFMG
Orientadora



Wilson José Leffa - UCPel



Ricardo Augusto de Souza - UFMG

Ao meus filhos, Rafael e Felipe,
que enchem minha vida de poesia.

Ao Márcio, pelo carinho e
companheirismo.

À minha orientadora e amiga Vera,
que com carinho, me acompanhou em
todos os momentos deste estudo.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, por terem sempre me incentivado na busca de meus objetivos.

Ao Marcio, Rafael e Felipe, cujo carinho e amor foram essenciais nesta minha conquista.

A minha querida amiga e orientadora Prof. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva, pela orientação competente e pelo apoio em todas as horas.

Aos participantes do Programa de Aprendizagem em *Tandem* Brasil & USA, por terem acreditado na proposta pedagógica, pela dedicação e autorização do uso de suas interações neste trabalho.

Ao Professor Ron Harmon pelo apoio e pela divulgação do Programa de Aprendizagem em *Tandem* Brasil & USA junto à California State University Fullerton.

Ao Ricardo Augusto de Souza pela sugestão de materiais para o Programa de Aprendizagem em *Tandem* Brasil & USA.

Aos professores e aos colegas do Programa de Pós - Graduação em Letras: Estudos Lingüísticos da Faculdade de Letras da UFMG, pela alta qualidade dos cursos ministrados e pelas discussões acadêmicas.

Aos funcionários da Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos da UFMG, por terem sido sempre extremamente atenciosos comigo durante todo o curso.

À CAPES e à Secretaria de Educação a Distância do MEC, pelo incentivo à pesquisa.

Aos amigos Izabel Maria da Silva e Vicente Aguiar Parreiras pela presteza com que guiaram meus passos na academia e pelo constante apoio durante todo o meu curso.

À minha amiga Valéria de Souza Oliveira pelo apoio e suporte técnico na revisão desta dissertação.

Aos amigos e colegas Júnia Marise da Silva, Sergio Pais de Oliveira e Tatiana Macedo e Helivane Evangelista, pelo apoio.

A Deus, pela energia e proteção.

RESUMO

Neste estudo, investigo o uso das estratégias de aprendizagem: sociais e de compensação ocorridas no Programa de *Tandem* via *e-mail* entre alunos de português da California State University Fullerton e alunos de inglês do College English School. O objetivo da pesquisa foi identificar o uso das estratégias sociais e de compensação no ambiente colaborativo de tandem via *e-mail*, identificar indícios de autonomia do aprendiz nas interações via *e-mail* e verificar a influência do meio virtual no desenvolvimento das habilidades lingüísticas e da autonomia do aprendiz.

Este estudo apóia-se nas teorias sobre estratégias de aprendizagem: sociais e de compensação, nas teorias que fundamentam o ensino e aprendizagem de línguas mediados por computador (CALL), nas teorias sobre aprendizagem colaborativa e nos pressupostos teóricos do construto da autonomia.

A metodologia deste estudo se enquadra no paradigma qualitativo. As interações coletadas no Programa de Aprendizagem em *Tandem* Brasil e USA, com duração de três meses, constituem o corpus desta pesquisa.

Com base nesses pressupostos, demonstro, por meio da análise dos dados, que as noções de bilingüismo, reciprocidade e autonomia estão presentes na aprendizagem colaborativa de *tandem*, que o uso das estratégias de aprendizagem pode auxiliar os aprendizes na construção de conhecimento na língua alvo e que o ambiente virtual promove o desenvolvimento lingüístico e o da autonomia do aprendiz.

ABSTRACT

This study aims to investigate the use of social and compensation learning strategies between students of Portuguese at California State University Fullerton and students of English at College English School participating in a *Tandem* e-mail program. The objective of the research is to identify the use of social and compensation strategies in the collaborative environment of Tandem via e-mail, identify traces of learner's autonomy in e-mail interactions and find out whether the virtual environment influences the development of the learner's linguistic skills and autonomy.

This study is grounded on the social and compensation learning theories, on CALL-based theories, on collaborative learning theories, as well as on the theoretical assumptions of the construct of autonomy.

The methodology of this study is based on the qualitative paradigm. The interactions used in the 'Programa de Aprendizagem em *Tandem* Brasil e USA', which lasted for three months, make up the corpus of this study.

In view of these assumptions and by means of data analysis, I demonstrate that the notions of bilingualism, reciprocity and autonomy are present in a tandem-based collaboration, that the use of learning strategies can help learners in the build-up of target language knowledge and that the virtual environment can promote linguistic development and learner's autonomy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1 - Cenários para a aprendizagem autônoma.....	59
QUADRO 2 - Perfil dos participantes.....	73
TABELA 1 - Dados quantitativos das interações.....	88

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
1.1	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	15
1.2	OBJETIVOS.....	15
1.3	JUSTIFICATIVA.....	15
1.4	METODOLOGIA.....	16
1.5	ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO.....	17
2	REVISÃO DA LITERATURA	19
2.1	UMA BREVE RETROSPECTIVA DE CALL.....	20
2.2	INTEGRANDO A WEB E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS.....	22
2.3	AS ABORDAGENS COLABORATIVAS E CALL.....	26
2.4	A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS EM REGIME DE <i>TANDEM</i> VIA <i>E-MAIL</i>	31
2.4.1	A aprendizagem de línguas em <i>tandem</i>	31
2.4.2	A interação via <i>e-mail</i> e a aprendizagem de línguas em regime de <i>tandem</i>	35
2.5	ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM.....	37
2.5.1	Definindo estratégias de aprendizagem.....	39
2.5.2	Estratégias sociais e de compensação.....	44
2.5.2.1	Estratégias sociais.....	44
2.5.2.2	Estratégias de compensação.....	45
2.6	AUTONOMIA.....	47
2.6.1	Origem.....	47
2.6.2	A autonomia na aprendizagem de línguas.....	48

2.6.3	Definindo autonomia.....	50
2.6.4	A autonomia e CALL.....	55
3	METODOLOGIA	62
3.1	CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS DOS ESTUDOS QUALITATIVOS.....	63
3.2	DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	65
3.2.1	O programa de aprendizagem em <i>Tandem</i> Brasil & USA.....	65
3.2.2	A organização pedagógica do programa.....	67
3.2.3	Os participantes.....	71
3.2.3.1	O pesquisador - participante.....	71
3.2.3.2	Os alunos participantes da pesquisa.....	72
3.2.4	A comunicação assíncrona por intermédio de troca de <i>e-mails</i>	74
3.2.5	As tarefas.....	75
3.3	A COLETA DE DADOS E OS CRITÉRIOS DE ANÁLISE.....	84
4	ANÁLISE DE DADOS.....	86
4.1	O CONTEXTO COLABORATIVO DE <i>TANDEM</i>	87
4.1.1	O princípio do bilingüismo.....	89
4.1.2	O princípio da reciprocidade.....	92
4.1.3	O princípio da autonomia.....	95
4.1.3.1	O desenvolvimento da autonomia em <i>tandem</i>	95
4.2	AS ESTRATÉGIAS SOCIAIS.....	103
4.2.1	Estratégias de fazer perguntas.....	103
4.2.1.1	Estratégias de pedir esclarecimentos e verificação.....	106

4.2.1.2	Estratégias de pedir correção.....	111
4.2.2	Estratégias de cooperar com os outros.....	114
4.2.3	Estratégias de empatia.....	116
4.3	AS ESTRATÉGIAS DE COMPENSAÇÃO.....	118
4.4	O DESENVOLVIMENTO LINGÜÍSTICO DO APRENDIZ NO CONTEXTO DE TANDEM.....	121
5	CONCLUSÃO.....	130
5.1	RETOMANDO OS OBJETIVOS DA PESQUISA.....	131
5.2	IMPLICAÇÕES DESTE ESTUDO.....	135
5.3	LIMITAÇÕES DESTE ESTUDO E SUGESTÕES.....	136
	REFERÊNCIAS.....	138
	ANEXO.....	151

1 INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

O meu entusiasmo pelo ensino de inglês como língua estrangeira levou-me a percorrer um longo caminho no exercício de minha profissão. Muitos foram os momentos de reflexão sobre os componentes que poderiam auxiliar meus alunos em seus processos de desenvolvimento das habilidades lingüísticas e da autonomia.

Essa busca motivou-me a ingressar na Pós Graduação em Estudos Lingüísticos da Universidade Federal de Minas Gerais onde tenho tido oportunidades de aprimorar meus conhecimentos na área de lingüística aplicada em especial sobre o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras mediados por computador.

O uso das estratégias de aprendizagem como instrumento que propicia o envolvimento ativo e auto direcionado do aprendiz na aprendizagem da língua alvo (OXFORD, 1990) e as teorias que fundamentam o ensino e aprendizagem de línguas mediado por computador- CALL- que traz para sala de aula possibilidades de maior acesso a materiais autênticos, pessoas e ambientes de aprendizagem (LEVY, 1997; WARSCHAUER, 1997), passaram a ser alvo de minha atenção por valorizarem o papel do aprendiz em seu processo de construção de conhecimento e por fazerem alusão ao desenvolvimento da autonomia do aprendiz.

Dessa perspectiva, nasceu o Programa de Aprendizagem em *Tandem* via e-mail Brasil & USA que elaborei e coordenei à luz das teorias de Little e Brammerts (1996) visando aplicar as teorias do uso das estratégias e CALL à uma estrutura pedagógica de aprendizagem, no caso a aprendizagem colaborativa em regime de *tandem*. A aprendizagem colaborativa em *tandem* ocorre quando duas pessoas de línguas maternas diferentes trabalham juntas com o propósito de aprender a língua e a cultura do outro.

INTRODUÇÃO

Esse programa, motivou-me a realizar a presente pesquisa que visa investigar o uso das estratégias sociais e de compensação nas interações que ocorreram em *tandem via e-mail*.

Optei por investigar as estratégias sociais devido ao fato de as interações sociais serem engendradas por essas estratégias e pelo fato de as estratégias de compensação auxiliarem os aprendizes a superar suas limitações na comunicação (OXFORD, 1990). A escolha da modalidade de aprendizagem em regime de *tandem* se deu pelo fato de o regime de *tandem* oferecer uma estrutura pedagógica que visa a colaboração entre os parceiros em seus esforços de aprender a língua alvo. Já a opção pela comunicação via e-mail foi feita à luz das considerações de Paiva (2001, p. 101).

Um aprendiz de língua estrangeira é capaz de utilizar algumas funções da língua, mas pode não ser ainda capaz de usar ou processar outras mais complexas por lhe faltar estruturas lingüísticas ou mesmo vocabulário. No entanto, com a ajuda de parceiros, através do teste de hipóteses e de negociação do sentido, esse mesmo aprendiz pode obter sucesso em situações comunicativas, sejam elas via interação oral ou escrita. As interações eletrônicas –“e-mail” ou “chat”- são excelentes canais para esse tipo de aprendizagem colaborativa.

Espero que os resultados desse trabalho possam contribuir para as discussões sobre a aplicação das teorias de CALL na prática de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras na área de Lingüística Aplicada, em especial na área de ensino e aprendizagem de línguas mediados por computador.

1.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Para a realização desta pesquisa e interpretação dos dados, baseei-me nas teorias que fundamentam estratégias de aprendizagem: sociais e de compensação, o ensino e aprendizagem mediados por computador - CALL -, a aprendizagem colaborativa em regime de *tandem* e o construto da autonomia.

1.2 OBJETIVOS

A presente pesquisa tem como objetivos:

- a) identificar o uso das estratégias sociais e de compensação no contexto de aprendizagem colaborativa em *tandem* via e-mail;
- b) identificar indícios de autonomia do aprendiz nas interações via e-mail;
- c) verificar a influencia do ambiente virtual no desenvolvimento das habilidades lingüísticas e da autonomia do aprendiz.

1.3 JUSTIFICATIVA

Pesquisadores como Warschauer (1997), Debski (1997) e Paiva (2001, 2002) defendem que a comunicação eletrônica pode promover oportunidades para o uso da língua em contextos autênticos e acrescentar à aprendizagem de línguas uma nova dimensão que visa

integrar o desenvolvimento das habilidades lingüísticas e a tecnologia no processo de aprendizagem de línguas.

Diante do exposto, a investigação aqui proposta de se identificar o uso das estratégias sociais e de compensação no ambiente colaborativo de *tandem* pode vir a ser um incentivo para que outras iniciativas no sentido de se integrar a teoria com prática de CALL sejam tomadas por outros professores de línguas.

A necessidade de se pesquisar sobre a integração da teoria de CALL com a prática de aprendizagem de línguas é ressaltada por teóricos tais como Chapelle¹ (1997) e Warschauer (1998)² que enfatizam a necessidade de se investigar e descrever a natureza das interações nas quais os aprendizes se envolvem nos vários contextos de aprendizagem de línguas mediada por computador.

É motivada por essa necessidade, que espero fornecer através da pesquisa aqui proposta, novos elementos para fomentar a discussão sobre a influência do uso das estratégias sociais e de compensação em ambiente colaborativo via e-mail no desenvolvimento das habilidades lingüísticas e da autonomia do aprendiz.

1.4 METODOLOGIA

A presente pesquisa se enquadra no paradigma do estudo qualitativo interpretativo por focalizar a investigação na construção de significado dentro de um cenário social específico, no caso desta pesquisa o ambiente virtual em regime de *tandem* (ERICKSON,

¹ <http://polyglot.cal.msu.edu/llt/vol1num1/chapelle/default.html> .

² <http://www.insa-lyon.fr/Departements/CDRL/interaction.html>

1986; DAVIS, 1995). As interações coletadas no Programa de Aprendizagem Brasil & USA entre aprendizes de português da California State Fullerton University e aprendizes de inglês do College English School constituem o corpus desse estudo.

1.5 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Este estudo está organizado em quatro capítulos além desta introdução. O referencial teórico é apresentado no segundo capítulo, o qual está subdividido em seis seções. Na primeira, apresento uma breve retrospectiva da evolução de CALL nas últimas três décadas, na segunda seção trato da revisão de estudos que ressaltam a importância de se integrar aspectos das teorias de CALL com a aprendizagem de línguas, na terceira faço uma revisão de estudos relacionados com as noções das abordagens colaborativas e CALL, na quarta apresento os pressupostos teóricos da aprendizagem em *tandem*, na quinta seção apresento as teorias que fundamentam o uso das estratégias de aprendizagem no ensino de línguas e na sexta faço uma revisão dos estudos sobre o construto da autonomia.

No terceiro capítulo, subdividido em três seções, apresento a metodologia de coleta de dados utilizada na presente pesquisa. Primeiramente apresento as considerações teóricas referentes à pesquisa qualitativa, as quais subsidiaram a metodologia de coleta de dados. Na segunda seção, apresento o Programa de aprendizagem em *tandem* Brasil & USA e sua organização pedagógica, os participantes da pesquisa e as tarefas elaboradas para o programa. Na última seção apresento o instrumento de coleta de dados bem como os critérios de análise.

INTRODUÇÃO

A análise de dados é apresentada no quarto capítulo. Primeiramente trato dos três pilares que fundamentam a aprendizagem em *tandem*: o bilingüismo, a reciprocidade e a autonomia. A seguir, apresento e discuto as estratégias sociais e de compensação e concluo com os indícios de desenvolvimento lingüístico dos aprendizes encontrados no conjunto de dados desta pesquisa.

No quinto e último capítulo, retomo os objetivos deste estudo com o propósito de refletir e traçar implicações sobre o uso das estratégias sociais e de compensação no contexto de *tandem* via e-mail.

2 REVISÃO DA LITERATURA

Neste capítulo são apresentados a fundamentação teórica do Ensino e Aprendizagem de Línguas Mediados por Computador ou Computer Assisted Language Learning - CALL³ -, das estratégias de aprendizagem: sociais e de compensação e do construto da autonomia, pressupostos basilares deste estudo. No que concerne ao CALL, apresentamos uma retrospectiva histórica, alguns aspectos que permeiam a integração da *web* no contexto da aprendizagem de línguas, bem como o uso de abordagens colaborativas em *tandem*. Quanto às estratégias de aprendizagem, apresento uma revisão dos estudos, das definições e da classificação dessas estratégias. O capítulo registra, ao final, o conceito de autonomia e suas implicações na aprendizagem de línguas.

2.1 UMA BREVE RETROSPECTIVA DE CALL

O CALL apresenta fases distintas que caracterizam a evolução dessa teoria ao longo de sua história de mais de trinta anos. Warschauer (1996)⁴ categoriza essa evolução em três fases: a fase behaviorista de CALL, a fase comunicativa de CALL e a fase integrativa de CALL.

A fase behaviorista de CALL, implementada nos anos 60 e 70, fundamenta-se nas teorias behavioristas de aprendizagem. Levy (1997, p. 14), em sua retrospectiva de CALL, lembra-nos que o ensino de línguas nos anos 50 e 60 é mutuamente amparado pelo audiolingualismo na pedagogia, que enfatizava a aprendizagem como processo de formação

³ A sigla CALL é usada neste estudo para se referir ao ensino de línguas mediado por computador por ser conhecida no Brasil e internacionalmente.

⁴ <http://www.gse.uci.edu/markw/call.html>.

de hábitos por meio da repetição e da imitação, e pelo behaviorismo na psicologia, com seus elementos centrais de estímulo, resposta e reforço.

No momento em que as abordagens behavioristas no contexto de ensino e aprendizagem são rejeitadas teórica e pedagogicamente, o uso do computador e suas implicações pedagógicas apresentam inovações, e o microcomputador é introduzido no mercado tecnológico, trazendo à tona a fase comunicativa de CALL (WARSCHAUER, 1997).

A fase comunicativa de CALL emerge no final dos anos 70, e seus proponentes defendem que os programas de fixação e prática da década anterior não promoviam comunicação autêntica suficiente. Essa fase caracteriza-se pelo uso do computador na geração de materiais, que promovem discussões, produções escritas e o desenvolvimento do pensamento crítico do aprendiz, e corresponde ao momento em que a metodologia de ensino fundamenta-se na abordagem comunicativa e em que teorias cognitivas enfatizam a aprendizagem como processo cognitivo (LEVY, 1997, p. 23).

Ainda que seja considerada um avanço na evolução do uso do computador no contexto de ensino e aprendizagem, a fase comunicativa de CALL sofre críticas por parte de educadores. Kenning e Kenning (1990, p. 90) argumentam que a maneira com que o computador está sendo utilizado não leva em conta suas aplicações *ad hoc* e, assim, "proporciona uma grande contribuição para elementos marginais em vez de elementos centrais"⁵ do processo de ensino de língua. Essas críticas, aliadas a uma mudança da visão puramente cognitiva de muitos professores, educadores e pesquisadores para uma visão

⁵ Tradução da autora para: "[...] finds itself a greater contribution to marginal rather than central elements."

sociocognitiva, que enfatiza o uso da língua em autênticos contextos sociais, dão início à fase integrativa de CALL nos anos 90 (WARSCHAUER e HEALEY, 1998)⁶.

Essa mudança de paradigma e a Internet, responsável pela revolução de CALL na década de 90, promovem a ascensão da fase integrativa de CALL. Segundo Warschauer (1996), a Comunicação Mediada por Computador - CMC -, existente desde os anos 60, ganha força nos anos 90 com a chegada da Internet, provocando um grande impacto no contexto de ensino e aprendizagem. Levy (1997) acrescenta que a Internet inaugura uma fase que leva a nova tecnologia, com suas possibilidades de maior acesso a materiais, a pessoas e a ambientes de aprendizagem. Novos projetos, tais como *The Internet Email Tandem*⁷ e *CAMILLE*⁸, fazem uso da Internet de maneiras diferentes, acrescentando à aprendizagem de línguas uma nova perspectiva, que visa integrar o desenvolvimento das habilidades lingüísticas e a tecnologia no processo de aprendizagem de línguas.

2.2 INTEGRANDO A WEB E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

O impacto da Internet e da *World Wide Web* (WWW) no contexto de ensino e aprendizagem de línguas tem chamado a atenção de pesquisadores (LEVY, 1997; PAIVA, 2001; WARSCHAUER, 1995), no que diz respeito à necessidade de se integrarem as potencialidades da tecnologia ao ensino e à aprendizagem de línguas.

⁶ <http://www.gse.uci.edu/markw/overview.html>.

⁷ Projeto patrocinado pela União Européia que visa promover a aprendizagem colaborativa a distância com ênfase na autonomia, na colaboração e em uma modalidade intercultural de aprendizagem.

⁸ Projeto patrocinado pela União Européia que visa promover a aprendizagem de línguas por meio de programas de multimídia.

Segundo Warschauer e Kern (2000), a Internet é responsável por dois importantes desenvolvimentos tecnológicos e sociais: a CMC e a ligação globalizada dos hipertextos. A CMC permite que os aprendizes com acesso à rede mundial de computadores comuniquem-se com um ou mais aprendizes ou falantes da língua alvo de maneira síncrona ou assíncrona, trazendo, assim, para a sala de aula, maiores oportunidades de interação social.

As abordagens sociocognitivas que permeiam a CMC mudam a dinâmica da interação dos aprendizes com o computador para uma dinâmica de interação entre pessoas. Tecnicamente, o desenvolvimento da rede de computadores faz com que o computador seja usado como veículo interativo de comunicação humana. Warschauer e Kern (2000, p. 15) ainda ressaltam que a "tecnologia não é somente uma máquina ou somente o uso de uma máquina, mas uma maneira abrangente de organização social"⁹.

Os hipertextos por sua vez, como representados na WWW, abrangem uma maneira revolucionária de organização, conexão e acesso a informações (LEVY, 1997; PAIVA, 2001; WARSCHAUER e KERN, 2000). Por intermédio da WWW, os aprendizes podem acessar com facilidade materiais autênticos de seu interesse, tais como jornais, revistas, filmes e resumos de livros.

Segundo Warschauer e Kern (2000), computadores em rede criam possibilidades de novos tipos de comunicação, o que implica a necessidade de se exporem os alunos às novas tecnologias, particularmente importantes no ensino de línguas em geral. Para os autores, uma pedagogia voltada para a tecnologia deve ter uma postura mais ampla, capaz de

⁹ Tradução da autora para : "Technology is not just a machine, or even just the use of a machine, but rather a broad form of social organization".

examinar não somente o papel da tecnologia na aprendizagem de línguas, mas também o papel da aprendizagem de línguas em uma sociedade de tecnologia de informação.

Egbert, Chao e Hanson-Smith (1999); Levy (1997); Warschauer (1997)¹⁰; Warschauer e Kern (2000) defendem a necessidade de correlacionar a teoria à prática em CALL e de proporcionar aos educadores uma estrutura pedagógica para o ensino e a aprendizagem por meio da tecnologia.

Warschauer (1997)¹¹ faz algumas recomendações para os educadores que utilizam a Internet, resumidas a seguir:

- considere cuidadosamente seus objetivos: pouco se ganha quando se adicionam atividades esporádicas em sala de aula;
- pense na integração: é fundamental a utilização de atividades de aprendizagem que criem uma demanda lingüística e cognitiva capaz de obter o máximo de benefícios das trocas por meio da Internet;
- não subestime a complexidade: o uso da Internet tem suas dificuldades;
- ofereça o suporte necessário: é importante a inserção de treinamentos tecnológicos e de trabalhos em pares dentro da programação das aulas para que os alunos possam dar assistência uns aos outros;
- envolva os alunos em tomadas de decisão: esse aspecto é essencial para equilibrar os interesses de alunos e professores.

¹⁰ <http://www.gse.uci.edu/markw/cmcl.html>.

¹¹ <http://www.gse.uci.edu/markw/cmcl.html>.

Egbert, Chao e Hanson-Smith (1999) defendem que a aquisição de língua é o resultado da relação entre algum tipo de mecanismo cognitivo e fatores ambientais. Spolsky (1989), citado pelos referidos autores, inclui quatro elementos primordiais em sua teoria para que a aquisição de língua ocorra: o conhecimento presente; as habilidades, que incluem aspectos psicológicos, biológicos, intelectuais e cognitivos; a motivação e os aspectos afetivos; e a oportunidade, que implica o ambiente de aprendizagem.

Os autores enfatizam que o ambiente de aprendizagem é um componente crucial nesse contexto e apresentam oito condições para ambientes ideais de aprendizagem, que se resumem em:

- os aprendizes têm oportunidades de interagir e negociar significado;
- os aprendizes interagem na língua alvo com um público autêntico;
- os aprendizes são envolvidos em tarefas autênticas;
- os aprendizes são expostos e encorajados a produzir a língua alvo de maneira variada e criativa;
- os aprendizes dispõem de tempo suficiente e *feedback*;
- os aprendizes são incentivados a se engajarem cognitivamente no processo de aprendizagem;
- a autonomia do aprendiz é sustentada.

Egbert, Chao e Hanson-Smith (1999) argumentam que as condições de aprendizagem supracitadas, aliadas ao uso de trabalhos de grupo, a oportunidades de interação com a língua alvo, à solução de problemas, ao emprego de uma variedade de mídia e a tarefas de conteúdo, podem oferecer uma série de circunstâncias favoráveis ao uso significativo da língua, permitindo que os aprendizes escolham seus objetivos e participem conscientemente dos processos de aprendizagem.

2.3 AS ABORDAGENS COLABORATIVAS E CALL

Alguns pesquisadores (DEBSKI, 1997; WARSCHAUER, 1997) argumentam que o ensino e a aprendizagem em ambientes colaborativos na rede mundial de computadores e a ênfase da aprendizagem centrada no aprendiz podem ser justificados pelas considerações teóricas relacionadas à aquisição de línguas e ao social.

Entre tais considerações, Warschauer (1997)¹², ao escrever sobre abordagens colaborativas, menciona que a teoria interacionista, uma reação à teoria do *Input Hypothesis* de Krashen (1985), é uma das perspectivas mais conhecidas relacionadas à comunicação cooperativa nas salas de aula de aprendizagem de línguas.

Proponentes da teoria interacionista, tais como Long (1996) e Pica (1994), ressaltam a importância das interações conversacionais entre aprendizes de línguas e enfatizam que a negociação de significado, um tipo específico de interação, tende a facilitar a transformação do insumo compreensível em insumo internalizado.

¹² <http://www.gse.uci.edu/markw/cmcl.html>.

O termo negociação, segundo Pica (1994)¹³, “tem sido usado para caracterizar a modificação e reestruturação da interação que ocorre quando aprendizes e seus interlocutores antecipam, percebem ou experimentam dificuldades na compreensão da mensagem”. Na visão interacionista, a aprendizagem de línguas é vista como desenvolvimento da competência lingüística do indivíduo, e o propósito da interação é prover insumo ou mesmo produção, como defendido por Swain (1985), para permitir que esse desenvolvimento seja possível.

Para Warschauer (1997), esse arcabouço teórico proporciona um entendimento dos benefícios da interação¹⁴ de sala de aula tanto de maneira geral quanto por via de comunicação mediada por computador. No que concerne à comunicação mediada por computador, o pesquisador defende que a comunicação escrita pode promover maiores oportunidades do que o *noticing*¹⁵, e o planejamento da produção, do que a comunicação oral, fazendo com que esses dois conceitos sejam fundamentais para o melhor entendimento da aprendizagem de línguas mediada por computador.

Warschauer (1997) acrescenta que, apesar de a perspectiva interacionista ser responsável por importantes contribuições no contexto de aquisição de línguas por tratar da maneira com que os aprendizes aprendem a língua e sobre a língua, ela pouco relata sobre como os aprendizes aprendem por intermédio da língua.

Segundo Warschauer (1997), a perspectiva sociocultural, derivada em parte dos conceitos de Vygotsky (1962, 1978), revela o verdadeiro potencial da aprendizagem colaborativa tanto de maneira geral quanto pela CMC e norteia o papel da interação ao criar

¹³ Tradução da autora para: “This term has been used to characterize the modification and restructuring of interaction that occurs when learners and their interlocutors anticipate, perceive, or experience difficulties in message comprehensibility”.

¹⁴ Entende-se por interação “a troca colaborativa de pensamentos, sentimentos ou idéias entre duas ou mais pessoas, resultando em um efeito recíproco entre os participantes” (Brown, 1994b). A interação via e-mail será posteriormente discutida neste capítulo.

¹⁵ A hipótese de *noticing* considera que aquilo que os aprendizes percebem no insumo é o que se torna internalização na aprendizagem (Schmidt, 1995).

um ambiente para se aprender a língua, sobre a língua e por meio da língua. O teórico ressalta, ainda, que a teoria sociocultural não contradiz as abordagens interacionistas, e sim examina a interação dentro de um contexto social e cultural mais amplo.

No que concerne à teoria sociocultural preconizada por Vygotsky (1998, 2000), a língua possui dois aspectos fundamentais: social e cognitivo, podendo ser usada tanto para a comunicação quanto para a elaboração de pensamentos. Essas duas funções trabalham concomitantemente dentro de um arcabouço de ensino e aprendizagem, interagindo ativamente no processo de descoberta e construção de conhecimento. Para esse autor, a aprendizagem colaborativa entre alunos, ou entre alunos e professores, é essencial para auxiliar os alunos a evoluir através da Zona de Desenvolvimento Proximal - ZDP¹⁶:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sobre a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1998, p. 112).

Leffa (2002)¹⁷ considera a intencionalidade pedagógica e a mediação, encontradas nos postulados de Vygotsky, conceitos importantes para o ensino e a aprendizagem de línguas.

Segundo o teórico, a intencionalidade pedagógica do meio ambiente é importante para os professores pelo fato de abrir espaço para um ensino formal e planejado, acelerando a atuação na zona de desenvolvimento proximal do aluno, e, assim, auxiliando-o no desenvolvimento de sua aprendizagem de línguas e de sua autonomia.

¹⁶ Para melhor revisão do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, consultar Vigotsky (1998).

¹⁷ <http://www.leffa.pro.br/autonomia.htm>

Para Leffa (2002), o conceito de mediação, que prevê não ser necessária a presença de um professor para que a aprendizagem ocorra, podendo se dar pela mediação de um artefato cultural socialmente situado, é passível de ser esclarecido pela seguinte citação:

[A] idéia de um processo que envolve, ao mesmo tempo, quem ensina e quem aprende não se refere necessariamente a situações em que haja um educador fisicamente presente. A presença do outro social pode se manifestar por meio dos objetos, da organização do ambiente, dos significados que impregnam os elementos do mundo cultural que rodeia o indivíduo. Dessa forma, a idéia de alguém que ensina pode estar concretizada em objetos, eventos, situações, modos de organização do real e na própria linguagem, elemento fundamental nesse processo (OLIVEIRA, 1995, p. 57).

Leffa (2002) ainda defende que essa relação de colaboração advinda do professor ou de artefatos culturais, ainda que por um determinado período, pode auxiliar o aprendiz em seus esforços de se tornar um dia um aluno autônomo e enfatiza que a autonomia é um estágio a que se chega.

Para Van Lier (1996), a noção central da zona de desenvolvimento proximal está relacionada às noções de *scaffolding* de Bruner. O autor ressalta que os professores, ao estimularem e guiarem as tendências naturais dos focos de atenção dentro da zona de desenvolvimento proximal, encorajam a conscientização, o que implica organização, controle e avaliação das experiências. Essa conscientização, segundo o mesmo autor, promove sentimentos intrínsecos de auto-regulação, apropriação e competência, que facilitam o desenvolvimento da autonomia do aprendiz. Wood, Bruner e Ross (1976, p. 90) descrevem *scaffolding*¹⁸ como “um processo que capacita a criança ou o iniciante a solucionar um

¹⁸ Tradução da autora para: “scaffolding- process that enables a child or novice to solve a problem, carry out a task or achieve a goal which would be beyond his unassisted efforts” (Wood, Bruner e Ross, 1976).

problema, a desempenhar uma tarefa ou a atingir um objetivo que estaria acima de sua capacidade”.

Silva (1993) relaciona as noções da zona de desenvolvimento proximal de Vygostsky às noções de *scaffolding* de Wood, Bruner e Ross (1976). Na interpretação de Schinke-Llano (1993), citado por Silva (1999), a Zona de Desenvolvimento Proximal é a área em que a aprendizagem acontece e é a diferença entre o que a criança compreende e consegue fazer por si mesma e o que ela pode vir a compreender e a fazer sob a orientação de alguém mais capacitado.

Scaffolding, para Cheyne e Tanulli (1996), também citado pela autora, é a orientação que capacita a criança ou o iniciante a resolver um problema que estaria acima de sua capacidade real. O objetivo final da instrução estruturada por *scaffolding* é a autonomia na execução de uma tarefa após o desmantelamento desse processo.

Ainda sobre as noções de *scaffolding*, Silva (1999, p. 41), citando Donato (1994), ressalta que a interação social do participante cria, por meio do diálogo, situações de apoio nas quais o participante pode tomar parte e, conseqüentemente, elevar seus níveis de conhecimento e habilidade.

Segundo Silva (1999, p. 42), a noção de *scaffolding* tratada apenas como a interação entre um participante mais experiente e um principiante é ampliada por Wertsch (1979) o qual considera o *scaffolding* “mecanismo interpessoal de apoio dialogicamente constituído que promove a co-construção do conhecimento e sua internalização em uma atividade compartilhada em que todos contribuem para o crescimento um do outro”.

Appel (1999) enfatiza que o modelo Vygotskiano de aquisição da primeira língua

pode ser aplicado na aquisição da segunda língua em ambientes colaborativos, tais como o regime de *tandem* via *e-mail*. A afirmação de que a aprendizagem ocorre por meio da interação colaborativa e da noção de *scaffolding* pode ser aplicada não só à aquisição da primeira língua, como também a outros tipos de aprendizagem, uma vez que a abordagem comunicativa prevê o suporte do professor aos alunos em seus esforços de aprendizagem da segunda língua por meio do trabalho em grupo, o qual promove a interação entre os aprendizes. A troca de *e-mails* em *tandem*, portanto, gera interação colaborativa entre o aprendiz e o nativo aprendiz da língua desse aprendiz, os quais podem prover suporte mútuo no processo de aprendizagem.

Appel (1999) conclui ainda que a troca de *e-mails* em regime de *tandem* procura desenvolver a fala interior¹⁹ do aprendiz na língua alvo, propiciando, assim, o uso da língua por intermédio da interação, da exposição à língua autêntica e da troca de informações culturais.

2.4 A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS EM REGIME DE *TANDEM* VIA *E-MAIL*

2.4.1 A aprendizagem de línguas em *tandem*

A aprendizagem em *tandem* envolve a participação de duas pessoas com línguas nativas diferentes trabalhando em pares a fim de conhecer o parceiro e sua cultura, ajudar um ao outro a aprimorar suas habilidades lingüísticas e trocar informações adicionais.

¹⁹ Tradução da autora para: "inner speech".

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 cooperação 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).

Inicialmente, a aprendizagem em *tandem* envolvia encontros presenciais entre dois aprendizes de línguas maternas diferentes que estudavam a língua um do outro. Esses encontros contavam com o suporte de um quadro de sessões que incluía tarefas colaborativas e atividades pedagógicas.

Em 1994, quando a Universidade de Rhode Island, nos Estados Unidos, e a Universidade de Bochum, na Alemanha, elaboraram um projeto em parceria que deu início a uma série de projetos bilíngües similares, esse sistema foi transferido para o ambiente virtual. A grande adesão de participantes e grupos de novas línguas e os resultados da pesquisa empírica levaram os precursores dessa nova modalidade de aprendizagem, David Little e Helmut Brammerts, a redefinir os princípios fundamentais da aprendizagem em *tandem* (LITTLE e BRAMMERTS, 1996, p. 17).

A aprendizagem em *tandem*, conforme os teóricos supracitados, é autônoma e não tem o objetivo de substituir cursos de línguas, que poderão promovê-la ou ser complementados por ela. Além disso, essa modalidade de aprendizagem ocupa uma posição entre a instrução formal e a autoinstrução. Little e Brammerts (1996) consideram ser necessário que os parceiros tenham um certo nível de autonomia para que possam dar suporte um ao outro. Uma das características dessa aprendizagem se dá por meio de comunicação na

língua estrangeira, e sua eficácia dependerá das estratégias de comunicação e técnicas de aprendizagem utilizadas pelo aprendiz.

Little e Brammerts (1996, p. 11) advogam que os projetos em *tandem* se fundamentam em três princípios:

- a) reciprocidade, que considera ser a aprendizagem baseada na dependência recíproca e no suporte mútuo de ambos os parceiros;
- b) bilingüismo, que está diretamente relacionado com o princípio da reciprocidade. Todos os participantes de *tandem* são especialistas em sua própria língua e cultura e são capazes de oferecer grandes contribuições para seus parceiros;
- c) autonomia, em que cada parceiro se responsabiliza pela própria aprendizagem e decide por si mesmo o que, como e quando aprender.

A aprendizagem em *tandem* via Internet pode apresentar tanto benefícios quanto dificuldades. Entre os benefícios, poder-se-ia citar, primeiramente, o fato de o parceiro nativo da língua alvo ter um grande conhecimento de sua língua e cultura. Um outro benefício relevante para a aprendizagem de línguas é a oportunidade de comunicação sobre tópicos de interesse mútuo, evitando-se, assim, a artificialidade que muitas vezes caracteriza a comunicação em sala de aula. Além dos benefícios supracitados, é importante ressaltar a possibilidade de os parceiros fazerem uso de sua língua materna para esclarecer problemas e superar dificuldades e de se realizarem correções, quando solicitadas (LITTLE e BRAMMERTS, 1996, p. 29).

No que concerne à correção colaborativa, Figueiredo (2001) enfatiza que a correção em pares é um processo que pode auxiliar no desenvolvimento da escrita por intermédio de sugestões. O pesquisador lembra-nos que muitos autores (CLIFFORD, 1981; KASANGA, 1996; LONG e POTER, 1985; MOSKOWITZ, 1978; ROY, 1989) defendem que a correção em pares pode permitir uma maior interação entre os aprendizes de línguas, levando-os a construir juntos seu conhecimento.

Figueiredo (2001) sugere o uso desse tipo de correção devido a sua capacidade de promover um tipo de aprendizagem colaborativa fundamentada na noção vygotskiana de que o uso da língua, seja escrita ou oral, é uma atividade social que permite aos aprendizes a construção de significado a partir da interação.

As pesquisas sobre correção em pares, conforme Figueiredo (2001), apontam que as interações não só facilitam a aprendizagem, como também possibilitam aos alunos desempenhar diferentes papéis sociais, tais como: receber e dar conselhos, formular e responder perguntas e agir tanto como quem aprende quanto como quem ensina. Essa mudança de papéis, característica da aprendizagem em *tandem*, faz com que os parceiros, ora no papel de aprendizes, ora no papel de especialistas da língua, engajem-se em um processo de suporte mútuo, proporcionando, assim, oportunidades de desenvolvimento da língua alvo.

Entre os possíveis obstáculos, ressalta-se que o processo de aprendizagem pode ser dificultado caso um dos parceiros, ao deparar com suas limitações, atenha-se mais aos seus objetivos pessoais de aprendizagem do que aos objetivos colaborativos. Little e Brammerts (1996, p. 29) enfatizam que "a qualidade da aprendizagem individual será sempre determinada pela qualidade da colaboração em que se sustenta".²⁰

²⁰ Tradução da autora para: "[...] the quality of individual learning will always be determined by the quality of the collaboration on which it feeds".

2.4.2 A interação via *e-mail* e a aprendizagem de línguas em regime de *tandem*

O uso da comunicação eletrônica como uma atividade que propicia aos aprendizes oportunidades e motivações para comunicação real é defendido por pesquisadores, tais como Son e O'Neill (1999)²¹ e Warschauer (1995). Paiva (2001, p. 106) acrescenta:

A web é um ambiente para se aprender inglês de forma comunicativa, pois oferece oportunidades para o aprendiz usar a língua para propósitos comunicativos (versão fraca da abordagem comunicativa - aprendendo a usar a língua) e também oferece oportunidades para o aprendiz aprender a língua por meio do uso da língua (versão forte - usando a língua para aprender). Predominam recursos que se inserem dentro da versão forte, ou seja, onde há oportunidades para se usar a língua e assim adquiri-la.

Muitos são os benefícios pedagógicos capazes de assegurar a integração da aprendizagem em *tandem*, via *e-mail*, e a aprendizagem de línguas. Entre eles pode-se citar a comunicação real, por meio da qual o aprendiz não só tem acesso a recentes informações, mas também a um *insight* das diferentes atitudes e perspectivas relacionadas a essas informações; a flexibilidade do ambiente de *e-mail*, que viabiliza a interação daqueles que se encontram em localizações geográficas distintas; a colaboração; o suporte mútuo dos aprendizes em seus esforços de aprenderem a língua um do outro e as oportunidades oferecidas ao aprendiz, pela troca de *e-mails*, de determinar suas próprias necessidades de língua, por meio das interações, promovendo-se, assim, o desenvolvimento da autonomia.

Vale ressaltar a importância da escrita utilizada nas interações por meio da

²¹ <http://www.usq.edu.au/opacs/cllt/sonjb/papers/mall99.htm>.

ferramenta *e-mail*. Pesquisadores como Little (1997) e Schwienhorst (1998)²² defendem que o processo da escrita auxilia os aprendizes não só no desenvolvimento da habilidade de escrita, bem como na consciência de aprendizagem, podendo proporcionar *insights* analíticos da forma de construção da língua.

Segundo Appel (1999, p. 5), uma das objeções ao uso de *e-mail*, baseada na distinção feita tradicionalmente entre as quatro habilidades, relaciona-se ao fato de as trocas de *e-mails* enfatizarem as habilidades de escrita e leitura. A autora argumenta que o *tandem* via *e-mail* faz uso do meio da escrita, o que não implica serem as interações somente monólogos. Pelo contrário, na troca de *e-mails* em *tandem* há um grande potencial para que ocorra um constante diálogo entre dois correspondentes que estabelecerem uma relação por intermédio de mensagens escritas um para o outro.

A autora ainda argumenta que o comando *reply*, que automaticamente cola a mensagem recebida dentro do texto, permite que o escritor construa um diálogo usando as informações produzidas pelo seu interlocutor. Além disso, a linguagem usada em *e-mails* é informal e próxima do que é conhecido como língua falada. Um outro aspecto relevante na troca de *e-mail* é que essa relação não envolve um escritor e um leitor, mas sim dois participantes engajados em um evento comunicativo, em que ambos agem como escritores e leitores, da mesma maneira que duas pessoas em uma conversa face a face são ambos falantes e ouvintes.

Appel (1999) acrescenta que a interação via *e-mail* aproxima-se do que Widdowson (1978) denomina comunicação recíproca. Widdowson abandona a dicotomia da fala *versus* escrita em favor da distinção entre a comunicação recíproca e não recíproca, cujo critério é o grau de interação entre o produtor e o receptor em tempo real. São exemplos

²² <http://www.tcd.ie/CLCS/assistants/kschwieh/Publications/ECReportprint.htm>.

de comunicação recíproca as conversas por meio da fala ou a comunicação escrita síncrona na Internet, enquanto as oratórias e os relatórios são exemplos de comunicações não recíprocas.

2.5 ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

O estudo das estratégias de aprendizagem remete-nos aos anos 70, quando professores e pesquisadores chegaram à conclusão de que nenhum método de ensino de língua, por si só, levava ao sucesso absoluto da aprendizagem. Alguns aprendizes conseguiam ser bem sucedidos, independentemente dos métodos e das técnicas utilizados, enquanto outros, não.

Essas variações individuais levaram pesquisadores, como Rubin (1975) e Stern (1975), a descrever o bom aprendiz de língua de acordo com seus estilos, suas estratégias e suas características pessoais, as quais, mais tarde, Naiman *et al.* (1978) resumiram em quatorze.

Essas listas de características do bom aprendiz, ainda especulativas nos anos 70, impeliram estudiosos (BROWN, 1989; NAIMAN *et al.*, 1978) a investigar as características do aprendiz bem-sucedido e a oferecer um direcionamento a futuros alunos de língua estrangeira para se tornarem melhores aprendizes.

Os estudos dos anos 70 despertaram o interesse de vários pesquisadores (COHEN, 1998; O'MALLEY e CHAMOT, 1990; OXFORD, 1990; PAIVA, 1998) em investigar as estratégias de aprendizagem, o uso e treinamento dessas estratégias e o papel do professor nesse treinamento.

Ainda em uma retrospectiva teórica, o início dos anos 80 foram apresentados com o modelo de competência comunicativa proposto por Canale e Swain (1980), que conta com quatro áreas de conhecimento e habilidades: as competências gramatical, sociolingüística, de discurso e estratégica. Esse modelo tornou-se um ponto de referência para muitas discussões no contexto de ensino e aprendizagem de línguas. Na década de 90, contribuições de pesquisadores, tais como O'Malley e Chamot (1990) e Oxford (1990), dão início a uma importante fase, no que concerne ao uso das estratégias de aprendizagem no ensino e à aprendizagem de línguas.

Retomando o modelo da competência comunicativa de Canale e Swain (1980) e Swain (1985), Oxford (1990, p. 8) argumenta que as estratégias auxiliam os aprendizes a participar ativamente da comunicação autêntica por meio da interação e do uso da língua de maneira significativa e contextualizada, operando de maneira geral ou específica e encorajando o desenvolvimento da competência comunicativa.

Oxford (1990, p. 9) ilustra suas considerações enfatizando que as estratégias de memória reforçam a acuidade gramatical, as estratégias sociais auxiliam na competência sociolingüística e as estratégias de compensação, sociais e cognitivas encorajam o uso da comunicação, enfatizando, assim, a competência discursiva. Já as estratégias de compensação, segundo essa mesma autora, constituem o núcleo da competência estratégica. Essas estratégias serão melhor discutidas posteriormente neste estudo.

2.5.1 Definindo estratégias de aprendizagem

Ellis (1994) e Lessard-Clouston²³ (1997) apresentam um número de definições de estratégias de aprendizagem de línguas encontrado na literatura das últimas décadas.

Tarone (1983)

“Tentativas de se desenvolver a competência lingüística e sociolingüística na língua alvo”.

Weinstein e Mayer (1986)

“Comportamentos e pensamentos, nos quais o aprendiz se engaja durante a aprendizagem, que podem vir a influenciar seu processo de codificação”.

Rubin (1987)

“Estratégias de aprendizagem são estratégias que contribuem para desenvolvimento do sistema da língua construído pelo aprendiz e que afetam a aprendizagem diretamente”.

O'Malley e Chamot (1990)

“As estratégias de aprendizagem são pensamentos e comportamentos especiais que os indivíduos utilizam para compreender, aprender ou reter novas informações”.

Oxford (1992 - 1993)

Ações, comportamentos, passos ou técnicas que os aprendizes usam (geralmente intencionalmente) a fim de aprimorar o seu progresso no desenvolvimento de habilidades na língua alvo. Essas estratégias podem facilitar a internalização, o armazenamento, a retenção ou o uso da nova língua. Estratégias são instrumentos que promovem o autodirecionamento necessário para o desenvolvimento da habilidade comunicativa.

²³ <http://iteslj.org/Articles/Lessard-Clouston-Strategy.html>.

Acredito ser a definição de Oxford (1992/1993) a mais adequada para este estudo por considerar que o uso de estratégias de aprendizagem pode promover e facilitar o desenvolvimento da língua alvo e por fazer alusão ao uso de estratégias no desenvolvimento da autonomia do aprendiz, ao considerá-las ações intencionais e instrumentos de autodirecionamento.

Ellis (1994) e Cohen (1998) apontam alguns pontos problemáticos que têm sido discutidos a partir das definições de estratégias de aprendizagem de línguas.

O primeiro ponto é o fato de as definições não deixarem claro se as estratégias devem ser consideradas como comportamentais, mentais ou ambas. O segundo ponto refere-se à natureza exata dos comportamentos. A literatura inclui termos como estratégias, subestratégias, técnicas (STERN, 1983), táticas (SELIGER, 1984) e até mesmo a divisão das estratégias em macro-estratégias e micro-estratégias (LARSEN-FREEMAN e LONG, 1991). Cohen (1998) propõe como solução usarmos o termo estratégias para nos referirmos a todos esses processos cognitivos e metacognitivos. Propõe ainda considerarmos como estratégias todas as categorias desde as mais abrangentes até as mais específicas, permitindo-se, assim, que os aprendizes julguem por si próprios o nível de abstração de cada estratégia de uma dada lista e façam um melhor uso funcional da estratégia que desejarem.

O terceiro ponto é se as estratégias de aprendizagem devem ser conscientes e intencionais para serem consideradas estratégias. Schimdt (1995), citado por Cohen (1998), argumenta que as estratégias de aprendizagem estão dentro do foco de atenção ou dentro da atenção periférica dos aprendizes, de tal maneira que os aprendizes podem identificá-las quando forem perguntados sobre o que fizeram ou pensaram. O autor defende que, se o

comportamento for inconsciente a ponto de os aprendizes não conseguirem identificar estratégias associadas a ele, provavelmente, poder-se-á se referir a esse comportamento como processo e não estratégia. Ellis (1994) ressalta que, se as estratégias se tornam automáticas, a ponto de não serem empregadas conscientemente e descritas em, por exemplo, um relatório verbal, é porque elas já perderam seu sentido como estratégias.

Segundo Cohen (1998), o termo competência estratégica, também alvo de discussões, que originalmente enfatizava as estratégias de compensação, teve seu sentido original ampliado por Bachman (1990). Bachman e Palmer (1996, p. 70) consideram a competência estratégica como "um conjunto de componentes metacognitivos, ou estratégias, que podem ser considerados como processos de ordem de execução que proporcionam uma função de gerenciamento cognitivo no uso da língua".²⁴

Retomando essas definições, Ellis (1994) ainda ressalta que O'Malley e Chamot (1990), Oxford (1992/1993), Rubin (1987), Tarone (1983) e Weinstein e Mayer (1986) reconhecem que estratégias são usadas no esforço de se aprender a língua alvo. O autor apresenta uma lista de características de estratégias de aprendizagem e acrescenta que uma das melhores maneiras de se definir estratégias de aprendizagem é relacionar as características principais. São elas:

- estratégias se referem tanto às abordagens gerais quanto às ações específicas ou às técnicas usadas para aprender a língua alvo;
- os aprendizes se utilizam de estratégias para superar problemas na aprendizagem;

²⁴ Tradução do autor para: "a set of metacognitive components, or strategies, which can be thought of as higher order executive processes that provide a cognitive management function in language use".

- os aprendizes geralmente têm consciência das estratégias que utilizam, conseguindo identificar do que elas consistem quando requisitados;
- estratégias envolvem comportamento lingüístico ou não lingüístico;
- estratégias lingüísticas podem ser desempenhadas na L1 e na L2;
- algumas estratégias são comportamentais, enquanto outras, mentais. Sendo assim, algumas são observáveis, enquanto outras, não;
- o uso das estratégias varia consideravelmente dependendo do tipo de tarefa em que o aprendiz está engajado e de suas preferências individuais.

Alguns lingüistas, tais como O'Malley e Chamot (1990) e O'Malley e Chamot (1987), encontram embasamento teórico para o estudo das estratégias de aprendizagem de línguas no modelo de Anderson (1980/1983). Anderson distingue três estágios de aprendizagem de habilidade:

- a) o estágio cognitivo - durante o qual o aprendiz é instruído em como fazer a tarefa, observa como a tarefa deve ser feita e tenta descobrir e estudá-la por si mesmo. Esse estágio envolve atividade consciente por parte do aprendiz, e o conhecimento adquirido nele é tipicamente declarativo, podendo ser descrito verbalmente;
- b) o estágio associativo - durante esse estágio, duas possibilidades relativas ao desenvolvimento da proficiência na habilidade podem ocorrer: ou os erros ocorridos na representação original declarativa da informação armazenada são

gradativamente detectados, podendo ser eliminados, ou as ligações dos vários elementos ou componentes da habilidade são reforçadas por meio da construção de conjuntos de produções mais eficientes;

- c) o estágio autônomo – nesse estágio, o desempenho da habilidade torna-se autônomo e subconsciente, realiza-se sem esforço e exige menos memória e consciência.

Segundo Ellis (1994), a teoria de Anderson (1980/1983) apresenta duas interpretações do termo estratégia. A primeira, defendida por Rabinowitz e Chi (1987), citados por O'Malley e Chamot (1990), considera que as estratégias somente ocorrem no princípio do estágio cognitivo quando elas são conscientes. A segunda interpretação, defendida por O'Malley e Chamot (1990), considera que as estratégias ocorrem nos três estágios de desenvolvimento. Inicialmente, as estratégias somente ocorrem na forma declarativa e são conscientes. Gradualmente, elas vão se processando até o ponto em que o aprendiz não mais tem consciência de empregá-las.

Ellis (1994), entretanto, enfatiza que essas interpretações não causam grande impacto no contexto de estratégias de aprendizagem de línguas, uma vez que as estratégias só podem ser estudadas dentro do estágio declarativo de aprendizagem, quando os aprendizes conseguem verbalizá-las. Para efeitos desta pesquisa, as estratégias serão consideradas como um conjunto de produções que existem como conhecimento declarativo, sendo utilizadas para superar problemas de aprendizagem.

2.5.2 Estratégias sociais e de compensação

A classificação das estratégias de aprendizagem de Oxford (1990), utilizada neste estudo, pode ser considerada a mais abrangente até os dias de hoje. A pesquisadora adicionou a sua taxonomia todas as classificações mencionadas na literatura.

A classificação de estratégias proposta por Oxford (1990, p. 8) divide-se em dois grandes grupos: o grupo das estratégias diretas, constituído das estratégias de memória, cognitivas e de compensação, e o grupo das estratégias indiretas, constituído das estratégias metacognitivas, sociais e afetivas.

Optou-se pelo detalhamento das estratégias sociais e de compensação por se tratarem das estratégias a serem observadas nesta pesquisa.

2.5.2.1 Estratégias sociais

As estratégias sociais fazem parte do subgrupo de estratégias que são chamadas de indiretas porque oferecem o suporte e gerenciam a aprendizagem de línguas sem necessariamente estarem ligadas diretamente à língua alvo.

Segundo Cohen (1998, p. 8), “as estratégias sociais são ações escolhidas pelo aprendiz para interagir com outros aprendizes ou com falantes nativos”.

As estratégias sociais, segundo Oxford (1990), dividem-se em três grupos:

- a) estratégias de fazer perguntas: incluem-se as estratégias de solicitar esclarecimentos, verificação e correção;

- b) estratégias de cooperação: incluem-se as estratégias de cooperação com o outro e com usuários proficientes da nova língua;
- c) estratégias de empatia: incluem-se as estratégias de desenvolvimento de entendimento cultural e da conscientização pelos pensamentos e sentimentos dos outros.

2.5.2.2 Estratégias de compensação

As estratégias de compensação constituem um subgrupo das estratégias diretas, cuja característica fundamental, segundo Oxford (1990), é a promoção do uso da nova língua por meio da compreensão ou produção, apesar das limitações do conhecimento.

Dividem-se em dois grupos:

- a) adivinhar ou inferir inteligentemente: abrange a estratégia de usar dicas lingüísticas;
- b) superar limitações na fala e escrita: inclui estratégias de mudança para a língua materna, busca de ajuda, uso de mímica e gestos, seleção de tópico, ajuste ou aproximação da mensagem, invenção de palavras e uso da circunlocução ou do sinônimo, evitando-se a comunicação parcial ou total.

A opção por observar as estratégias sociais e de compensação na aprendizagem em *tandem* via *e-mail* faz-se á luz das afirmações de Oxford (1990, p. 144), de que "a língua é uma forma de comportamento social, é comunicação; e a comunicação ocorre entre duas ou

mais pessoas"²⁵ (estratégias sociais), e de McDonough (1995), segundo o qual o benefício mais importante do uso das estratégias é manter a atenção do parceiro de conversa, permanecendo, assim, aberto o canal de comunicação - estratégias de compensação .

Os estudos e as discussões revisados neste estudo estão em consonância com o novo paradigma de aprendizagem centrada no aprendiz e enfatizam a importância do uso das estratégias de aprendizagem no desenvolvimento da competência comunicativa. Estudiosos, tais como Cohen (1998), Oxford (1994)²⁶ e Paiva (1998), compartilham do pensamento de que as estratégias auxiliam o aprendiz a ganhar controle de seu próprio processo de aprendizagem e a se tornar mais proficiente.

Até recentemente, as investigações na área de estratégias de aprendizagem concentravam-se nas estratégias cognitivas e metacognitivas. Entretanto, o papel da comunicação e da negociação de significado nas interações entre falantes de línguas trazem à tona a necessidade de se investigar o papel das estratégias sociais e de compensação no contexto de ensino e aprendizagem, já que as pesquisas a que se teve acesso (NAIMAN et al, 1996; COHEN, 1998) não privilegiam as estratégias sociais e de compensação.

²⁵ Tradução da autora para: “[...] language is a form of social behavior; it is communication, and communication occurs between and among people”.

²⁶ www.cal/ericll/digest/oxford01.html .

2.6 AUTONOMIA

2.6.1 Origem

Segundo Gremmo e Riley (1995), o interesse pelo conceito de autonomia dentro do campo da educação foi, em parte, uma resposta aos ideais e às especulações advindas de conflitos políticos e sociais na Europa, no final da década de 60. Os autores sugerem que o início das discussões sobre autonomia no contexto de aprendizagem de línguas corresponde à mudança ideológica que rejeita o consumismo e o materialismo em favor da ênfase no significado e no valor da experiência pessoal, na qualidade de vida, na liberdade pessoal e nos direitos da minoria.

Nessa mesma época, emergiam as reformas educacionais centradas no aprendiz lideradas por Freire (1970); Illich (1971) e Rogers (1969), e as idéias básicas do construto da autonomia, as quais rejeitam o behaviorismo como corrente de aprendizagem, abrem espaço para o crescimento das investigações nas áreas da análise do discurso, da pragmática e da sociolingüística, e para o desenvolvimento de abordagens funcionais, que dão sustentação à mudança em favor de abordagens mais comunicativas para a aprendizagem de línguas que prezam a comunicação contextualizada.

O conceito da autonomia, essencialmente voltado para uma aprendizagem de organização institucionalizada, entra no campo de aprendizagem de línguas, em 1971, por intermédio do *Council of Modern Language Project*, responsável pela implementação do *Centre de Recherches et d'Applications em Langues - CRAPEL* -, na Universidade de Nancy, na França (BENSON, 2001).

Os programas desenvolvidos pelo CRAPEL enfatizavam a autonomia como a capacidade de assumir a responsabilidade de aprendizagem. A autonomia passou a ser vista como produto natural da prática de aprendizagem autodirecionada, ou seja, uma aprendizagem cujos objetivos, cujo progresso e cuja avaliação eram determinados pelos próprios aprendizes.

2.6.2 A autonomia na aprendizagem de línguas

Durante os anos 70 e 80, o conceito de autonomia foi associado ao de individualização pelo fato de ambos estarem voltados para as necessidades individuais dos aprendizes. Da abordagem autodirecionada, originada dos projetos desenvolvidos pelo CRAPEL, nasceram os primeiros centros de auto-acesso²⁷, que se baseavam na idéia de que o acesso a um bom acervo de materiais levaria à aprendizagem autodirecionada. Em muitas instituições, centros de auto-acesso foram implantados sem a devida fundamentação pedagógica e com a crença de que o trabalho desses centros automaticamente levaria ao desenvolvimento da autonomia.

A individualização também tomou forma de aprendizagem programada: um modelo de instrução no qual os aprendizes trabalham conforme seus estilos e ritmos, utilizando materiais preparados por professores.

A não-distinção entre uma aprendizagem autodirecionada e uma aprendizagem individualizada e programada foi alvo de críticas por parte de Holec (1981). Segundo o

²⁷ Tradução de Almeida Filho e Schmitz (1998).

teórico, a individualização²⁸ estava ligada à aprendizagem programada, que se fundamentava na psicologia behaviorista, e as práticas utilizadas nesses modelos eram feitas por professores e pouco permitiam a participação ou escolha do aprendiz em seu processo de aprendizagem (BENSON, 2001).

Benson (2001), ainda em sua retrospectiva da autonomia, aponta que uma das lições da proliferação dos centros de auto-acesso nas últimas três décadas é a inexistência de uma relação entre a auto-instrução e o desenvolvimento da autonomia e que, dependendo das condições, os modelos de auto-instrução podem levar até mesmo à inibição da autonomia.

Apesar do CRAPEL ter elaborado programas colaborativos e autodirecionados para grupos de aprendizes, os anos 70 e 80 ficaram marcados pela associação da autonomia à individualização, provavelmente responsável pela crítica de que a autonomia implicava trabalhar isoladamente. Nos últimos anos, entretanto, os pesquisadores da teoria e prática da autonomia (BENSON, 2001; BLIN, 1999; LITTLE, 1991) têm enfatizado que o desenvolvimento desse fenômeno está ligado à colaboração e interdependência.

A idéia de que a autonomia pode ser desenvolvida pela troca de relação de poder e controle em sala de aula (BREEN, 1986; BREEN e CANDLIN, 1980), por intermédio da colaboração (LITTLE, 1999) e da interdependência (BLIN, 1999 e BREEN, 1986), exerce grande influência nos estudos mais recentes do construto da autonomia, trazendo novos desafios para o desenvolvimento da teoria e prática da autonomia.

²⁸ Holec (1981) entende que individualização é aprendizagem individualizada ou instrução individualizada.

2.6.3 Definindo autonomia

Uma das primeiras e mais citadas definições de autonomia é encontrada em um relatório de Holec (1981, p. 3), em que a autonomia é descrita como "habilidade de se assumir o controle da própria aprendizagem". Holec (1981) elabora sua definição da seguinte forma: assumir o controle de sua própria aprendizagem é ter e assegurar a responsabilidade por todas as decisões que concernem à aprendizagem, tais como determinar os objetivos, definir conteúdo e progressões, selecionar métodos e técnicas a serem usados, monitorar o procedimento da aquisição (ritmo, tempo, lugar, etc) e avaliar o que foi adquirido. Essa definição sugere que o aprendiz deve ter a capacidade de tomar decisões nos diversos estágios de seu processo de aprendizagem (BENSON, 2001).

Little (1991, p. 3) argumenta que o conceito da autonomia tem várias fontes e implicações e aponta que, antes de qualquer definição, alguns aspectos devem ser considerados, entre eles:

- autonomia não é sinônimo de instrução, ou seja, a autonomia não se limita à aprendizagem do professor;
- autonomia não implica abdicação da responsabilidade do professor, nem mesmo se sua intervenção exercer um efeito negativo no processo de desenvolvimento do aprendiz;
- autonomia não é um método, isto é, o desenvolvimento da autonomia do aprendiz não pode ser programado como uma série de planos de aula;

- autonomia não é um comportamento único e fácil de ser descrito;
- autonomia não é um estado permanente atingido pelo aprendiz, que pode ter um alto nível de autonomia em uma determinada área e não ter autonomia em outra.

Little (1991, p. 4) faz o seguinte questionamento: se a autonomia não é meramente uma questão de organização, não implica abdicação da iniciativa e controle por parte do professor, não é um método, não pode ser considerada como um único comportamento nem é um estágio permanente que pode ser atingido por um grupo de alunos privilegiados, então, o que é autonomia?

Para Little (1991, p. 4) a autonomia é essencialmente:

a capacidade de distanciamento, reflexão crítica, tomada de decisão e ação independente. Ela pressupõe que o aprendiz desenvolva determinado tipo de relação psicológica para o processo e conteúdo de sua aprendizagem. A capacidade para autonomia será demonstrada na maneira com que o aprendiz aprende e na maneira com que ele transfere o que foi aprendido para contextos mais abrangentes.²⁹

O autor ressalta que o conceito de autonomia implica alto nível de liberdade desfrutado pelo aprendiz e enfatiza que os níveis de liberdade nunca são absolutos, sendo sempre condicionais e limitados. Para Little (1991), por sermos seres sociais, nossa

²⁹ Tradução da autora para: "Autonomy is a capacity- for detachment, critical reflection, decision making and independent action. It presupposes, but also entails, that the learner will develop a particular kind of psychological relation to the process and content of his learning. The capacity for autonomy will be displayed both in the way the learner learns and in the way he or she transfers what has been learned to wider contexts."

independência será sempre equilibrada pela dependência, que é nossa condição essencial de interdependência.

Na visão de Little (1998), os postulados de Vygotsky dão sustentação teórica ao conceito de autonomia. O autor resume a visão ontogênese de Vygotsky (1978) em três princípios:

- a) a aprendizagem é o produto do desempenho sustentado. Esse princípio tem suas origens no conceito da Zona de Desenvolvimento Proximal - ZPD;
- b) as funções cognitivas superiores, aquelas específicas dos seres humanos, são internalizadas por meio da interação social;
- c) a nossa capacidade de fala interior é internalizada por intermédio da capacidade de fala egocêntrica - falar por nós ou conosco, a qual tem sua origem na fala social - falar com os outros.

O autor enfatiza que sua interpretação de Vygotsky, uma pedagogia fundamentada nos princípios sócio-interativos, desdobra-se em três considerações fundamentais para a aprendizagem:

- a) a aprendizagem bem sucedida implica autonomia - solução independente de problemas, mas a autonomia se desenvolve a partir da dependência - sob a orientação de um adulto ou colaboração com companheiros mais capazes;
- b) os responsáveis pelas soluções de problemas, sejam eles pais ou companheiros mais capazes, desempenham um papel pedagógico explícito;

- c) a língua não é um elemento pelo qual articulamos habilidades e moldamos conhecimento, mas sim um canal por meio do qual habilidades e conhecimento são mediados e ganham desenvoltura.

Little (1998) conclui que o progresso na aprendizagem ocorre ao se atingir a autonomia em um determinado estágio para se tornar dependente no próximo estágio e para que se possa atingir a autonomia novamente. Conseqüentemente, a autonomia é parte integrante do processo de aprendizagem, tanto como objetivo imediato quanto como objetivo final. Cabe ao professor identificar oportunidades para deixar fluir³⁰ e permitir que os aprendizes assumam controle de seu processo de aprendizagem e desenvolvimento da autonomia. A relação de simbiose entre a autonomia e a dependência significa que, em alguns pontos, os aprendizes serão capazes de exercer tarefas com independência e, em outros, poderão precisar de assistência para desempenhá-las.

Tecendo um paralelo entre as considerações de Holec (1981) e Little (1998), observamos que a definição de Holec (1981) agrega aspectos técnicos e preza a organização da aprendizagem. Já Little (1998) parece adicionar uma dimensão psicológica a sua definição, complementando, assim, a definição de Holec (1981).

Para Benson (2001), a versão técnica da autonomia, como defendida por Holec (1981), e a versão psicológica, como defendida na teoria construtivista de Little (1991), não definem autonomia em seu sentido mais pleno, ou seja, no sentido político. Nesse sentido, a autonomia pode abranger o envolvimento do aprendiz em várias áreas de engajamento político, as quais podem incluir :

³⁰ Tradução da autora para: “letting go”, termo emprestado de Little (1998).

- a interação autêntica com usuários da língua alvo;
- o trabalho colaborativo em grupo, envolvendo decisões coletivas;
- a participação em tarefas abertas de aprendizagem;
- o aprendizado da língua alvo e de seu contexto social de uso;
- a exploração dos objetivos pessoais e sociais de aprendizagem;
- o controle do gerenciamento da aprendizagem;
- o controle do conteúdo da aprendizagem;
- o controle dos recursos;
- a discussão das normas da língua alvo;
- a crítica às normas da língua alvo.

Benson (2001) enfatiza a inclinação de se pensar a política de ensino e aprendizagem de línguas em termos de planejamento e educação e de se negligenciar o conteúdo político da língua do dia-a-dia e das práticas de aprendizagem de línguas. Para Benson (2001), a proposta de uma orientação política de autonomia do aprendiz deve considerar uma noção política que envolva assuntos como os contextos sociais nos quais a aprendizagem ocorre, os papéis e os relacionamentos dentro e fora da sala de aula, os tipos de tarefas e o conteúdo da língua que está sendo aprendida.

O autor exemplifica suas considerações com uma atividade que pode ser considerada política, no sentido amplo da palavra, na qual um grupo de aprendizes de língua

pode discutir a validade das razões convencionais de se aprender uma língua e avaliar essas razões à luz de suas experiências pessoais e de seus objetivos. Participando de atividades desse tipo, os aprendizes são encorajados a explorar as relações entre suas crenças e ações e os contextos sociais nos quais tais relações estão enquadradas. Agindo de maneira crítica, os aprendizes podem percorrer um caminho mais político, no que concerne ao desenvolvimento de sua aprendizagem e autonomia.

2.6.4 A autonomia e CALL

A relação entre a autonomia e a adoção da tecnologia como recurso didático na aprendizagem de línguas tem sido alvo das investigações de Benson, (2001); Blin (1999); Parreiras (2001) e Souza (2003).

Segundo Benson (2001), com base na perspectiva da autonomia, as atividades na Internet mais significativas envolvem o *e-mail*, as discussões *on-line* e a autoria na rede. O autor aponta que a característica primordial da Internet como recurso de aprendizagem autodirecionada é o fato de esse meio de comunicação oferecer oportunidades de se desenvolver a aprendizagem colaborativa. As tecnologias da Internet abrem um leque de opções para que ocorram interações entre aprendizes, aprendizes e usuários da língua alvo e entre aprendizes e professores. Sem tais tecnologias, essas interações seriam impossíveis de acontecer dentro ou fora da sala de aula.

Segundo Blin (1999), os computadores, ao mesmo tempo em que oferecem maneiras de promover a independência e a interdependência do aprendiz, facilitam a construção do conhecimento sobre a língua alvo e propiciam o desenvolvimento das habilidades da língua.

Entretanto, a pesquisadora argumenta que, apesar de a literatura propor uma série de medidas cujo propósito é assegurar que os aprendizes tornem-se autodirecionados, poucos estudos descrevem o que os aprendizes fazem quando eles estão no processo de se tornarem aprendizes autônomos. Para Blin (1999), existe uma necessidade de se ter uma perspectiva em CALL que proporcione métodos de pesquisa empírica para investigar as questões críticas sobre que tipo de ambiente sustentado por CALL auxilia no desenvolvimento da autonomia para cada tipo de aprendiz.

A pesquisadora ainda ressalta que novos papéis para os professores e aprendizes emergem no contexto do ensino e aprendizagem mediado por computador. Little e Brammerts (1996) argumentam que o papel central principal do professor é de prover suporte aos aprendizes, ou *scaffolding*, permitindo assim, que eles se movimentem através da zona de desenvolvimento proximal. Esse suporte inclui oferecer condições para que os aprendizes possam planejar, monitorar e avaliar suas atividades de aprendizagem.

Já Aoki (2002) parece compartilhar do pensamento de Blin (1999) ao argumentar que a autonomia do aprendiz e a autonomia do professor constituem os dois lados da moeda. Para Aoki, a autonomia do aprendiz compreende os seguintes componentes de habilidades e conhecimento:

- ter conhecimento dos benefícios e das desvantagens que a aprendizagem de línguas pode ter em geral;

- ter conhecimento dos benefícios e das desvantagens que a aprendizagem de uma determinada língua pode ter;
- ter conhecimento da natureza da língua que se está aprendendo;
- ter conhecimento de quais elementos da língua precisam ser aprendidos e com que propósito;
- ter conhecimento dos recursos que podem ser usados para a aprendizagem e onde eles podem ser encontrados;
- ter conhecimento de que tipo de aprendiz ele é e como ele aprende;
- ter conhecimento de que podemos assumir o controle de nossa aprendizagem e de que é nosso direito assumir esse controle,;
- ter conhecimento de como nossas necessidades e nossos desejos são socialmente construídos;
- ter conhecimento de como os aspectos afetivos podem ser direcionados para facilitar a aprendizagem.

Para Aoki (2002), o papel do professor no desenvolvimento desses componentes de conhecimento e habilidades está relacionado com o *scaffolding* que ele vai prover nas áreas nas quais o aprendiz precisar desenvolver o conhecimento necessário, as habilidades ou as disposições afetivas, sem prejudicar seu sentimento de ser autônomo. Para que isso ocorra, Aoki sugere que os professores estejam preparados para :

- confiar nos aprendizes;

- criar um ambiente psicologicamente seguro para a aprendizagem;
- prover escolhas;
- abrir espaço para negociações;
- prover informações;
- permitir voz ao aprendiz;
- estimular reflexões relacionadas aos aspectos cognitivos, afetivos e sociais da aprendizagem;
- tomar decisões que beneficiem os interesses dos aprendizes.

Blin (1999), citando Schofield (1995), ressalta que as interações professor-aluno e aluno-aluno têm sofrido mudanças e enfatiza que, se compartilharmos do pensamento de que o controle e a interação são elementos fundamentais para a estrutura social da sala de aula, os exercícios desses elementos dentro de um ambiente de aprendizagem de línguas assistido por computador devem ser cuidadosamente analisados.

Os estudos de Healy, que apresentam a relação professor-aluno em um cenário de aprendizagem como um dos fatores determinantes para o desenvolvimento da autonomia, parecem dialogar com as considerações de Aoki (2002); Blin (1999) e Schofield (1995).

Para Healy (1999), professores, especialmente aqueles cujos alunos estão envolvidos em estudos acadêmicos, tendem a encorajar seus alunos a assumir o controle de sua aprendizagem. Com o auxílio do professor, os alunos podem buscar dados de uma

determinada língua e adequá-los em seus arcabouços de conhecimento, o que pode vir a promover a participação ativa dos aprendizes em seus processos de aprendizagem.

Para que esse envolvimento professor-aluno ocorra, Healy (1999)³¹ propõe quatro cenários de estrutura e conteúdo de aprendizagem divididos em cédulas de A a D (Quadro 1), os quais variam de acordo com o conteúdo, mais fixo ou mais variável, e com o papel mais ou menos atuante do professor e do aluno.

QUADRO 1

Cenários para a aprendizagem autônoma

Fonte de estrutura	
Professor	Aprendiz
<p><i>Aprendizagem programada</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ O aluno controla o tempo e ritmo. ▪ O elaborador ou professor controla o conteúdo, a seqüência e a avaliação. 	<p><i>B - Instituição e treinamento</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ O aluno controla o tempo, o ritmo e a seqüência. ▪ O professor e a instituição controlam o conteúdo e a avaliação.
<p><i>C - Estudo independente por contrato</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Professor e aluno negociam todos os aspectos da aprendizagem. 	<p><i>D – Autonomia</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ O aluno controla todos os aspectos da aprendizagem.

³¹ Tradução da autora para: “A. Programmed learning: Student controls time and pace. Designer controls content, sequence, and evaluation. B. Accreditation and training: Student controls time, pace, and sequence. Teacher, board, or designer controls content and evaluation. C. Contract-based study: Student and teacher negotiate all aspects. D. Autonomy: Student controls all aspects of learning.”

Healy (1999) ressalta que a aprendizagem pode ocorrer em todos os quadrantes supracitados ou em nenhum deles, dependendo do aprendiz e dos recursos disponíveis. Tanto as questões que envolvem uma abordagem centrada no aprendiz quanto as questões que envolvem a aprendizagem devem ser consideradas ao buscarmos um grau apropriado de autonomia para um determinado aprendiz ou um grupo de aprendizes.

As questões que envolvem o aprendiz incluem o grau de automotivação, a preferência por um estilo independente, o conhecimento de como se melhor aprende e o conhecimento do que se precisa aprender. As questões que envolvem o conteúdo da aprendizagem também podem afetar o grau de autonomia, e tais questões incluem as seguintes condições: traçar com clareza o caminho a ser percorrido para se alcançar o objetivo, uma vez que o alvo da aprendizagem pode variar dependendo das necessidades individuais do aprendiz, e adotar um sistema organizacional que auxilie o aprendiz a descobrir suas necessidades, ou por si próprio ou por meio da ajuda de um facilitador.

Vale ressaltar que, em ambientes virtuais, o papel atribuído à tecnologia é significativo. Levy (1997) discute as implicações do papel de tutor e de ferramenta do computador no contexto de CALL. Mais especificamente, Levy ressalta que o papel de tutor, fortemente baseado na concepção behaviorista, delega ao computador o gerenciamento da aprendizagem, enquanto que o computador no papel de ferramenta é não direcionador. As ferramentas, segundo Levy, são neutras, e a maneira com que são usadas não é predeterminada.

Para o autor, o computador, como ferramenta, não gerencia as interações, e sim delega ao aprendiz a responsabilidade e o controle direto dessa ferramenta, permitindo que esse aprendiz tenha controle sobre os eventos de tal maneira que possa responder às suas

necessidades específicas de aprendizagem e decidir quais estratégias empregar, desenvolvendo, assim, sua autonomia.

O ensino mediado por computador, como revisado neste capítulo, parece dar sustentação às afirmações de que a tecnologia oferece aos aprendizes o suporte necessário para o desenvolvimento de habilidades associadas à autonomia. As investigações das estratégias de aprendizagem de línguas, por sua vez, têm contribuído para o entendimento dos processos utilizados pelos aprendizes de línguas para desenvolver habilidades na língua alvo.

Tendo sido exposto o referencial teórico deste estudo, no próximo capítulo, tratarei da metodologia de coleta de dados utilizada.

3 METODOLOGIA

Este capítulo trata da metodologia utilizada neste estudo, apresenta os aspectos teóricos que o fundamentam e os passos que foram necessários para sua execução. Dentro desse contexto, descreverei a origem do Programa Brasil & USA, sua organização pedagógica, o perfil de seus participantes, as tarefas desenvolvidas e os critérios da análise dos dados.

3.1 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS DOS ESTUDOS QUALITATIVOS

O conceito de Spradley (1979) de que a língua mais do que um meio de comunicação é um instrumento de construção da realidade vai ao encontro de nossos objetivos de identificar de que maneira o uso das estratégias de aprendizagem e a construção da autonomia em contexto virtual podem auxiliar o aprendiz a criar, a se expressar e a aprimorar sua competência comunicativa.

Este trabalho enquadra-se nas características do estudo qualitativo interpretativo por focalizar a investigação na construção do significado dentro de um cenário social específico, no caso desta pesquisa, o ambiente virtual (DAVIS, 1995; ERICKSON, 1986). Uma outra característica relevante, apontada por Davis (1995), relaciona-se à perspectiva êmica dos estudos qualitativos, que fazem uso de entrevistas, de observações e de outros tipos de coleta de dados que possibilitam o entendimento dos significados dos autores em suas ações sociais.

A observação do participante, também apropriada para a metodologia aqui apresentada, mostra-se necessária quando se precisa saber mais sobre as estruturas

METODOLOGIA

específicas das ocorrências, as perspectivas significantes³² dos participantes em um evento específico, a identificação de ligações causais e o desenvolvimento de novas teorias sobre as causas e outras influências nos padrões, que podem ser identificadas por meio da coleta de dados (ERICKSON, 1986).

Davis (1995) enfatiza que a pesquisa qualitativa interpretativa tem um grande potencial de contribuição para a literatura de aquisição de segunda língua por oferecer uma alternativa de visão da aquisição não só como um processo mental individualista, mas também como parte integral das dimensões sociais e culturais desse processo.

A análise dos dados, realizada por meio da triangulação, da observação dos dados coletados e das entrevistas dos sujeitos, tem o propósito de garantir a confiabilidade e a validade da pesquisa ora proposta.

A triangulação dos dados, procedimento usual em pesquisas qualitativas, é caracterizada pela comparação da análise de dados de diferentes fontes. Souza (2003), citando Long (1995), lembra-nos que a triangulação dos dados permite verificar se os dados de diferentes fontes são consonantes e se esses dados apontam distorções resultantes de equívocos de classificação e interpretação ou de diferenças culturais entre o pesquisador e seus informantes.

³² Tradução da autora para: “meaning - perspectives”.

3.2 DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA

3.2.1 O programa de aprendizagem em *Tandem* Brasil & USA

Durante o curso de CALL, oferecido pela PósLin UFMG e ministrado pela Professora Dra. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva, fui motivada a iniciar um trabalho que envolvesse as práticas de CALL e a aprendizagem de línguas. Entusiasmada com o uso do computador no contexto de ensino e aprendizagem, optei por elaborar um programa que proporcionasse aos meus alunos a oportunidade de interagir em inglês com outros aprendizes de línguas.

Estava empenhada em fazer contato com instituições e universidades e em desenvolver um programa que englobasse a aprendizagem de línguas estrangeiras e a troca cultural. Tinha conhecimento de que a Califórnia State Fullerton University - Cal State Fullerton -, situada na cidade de Fullerton, na Califórnia, ministrava um curso de português em seu departamento de línguas estrangeiras. Por ocasião de minha estada nos Estados Unidos como estudante de intercâmbio em 1978, fui convidada a visitar o departamento de línguas estrangeiras e a participar de algumas aulas com os aprendizes de português dessa universidade. Naquela época, o convite de participar das aulas de português na Cal State Fullerton partiu da iniciativa de um professor de português, Ron Harmon, simpatizante da cultura brasileira, que promovia encontros culturais com seus alunos de português e com brasileiros que visitavam os Estados Unidos.

Assim, entrei em contato com o departamento de línguas estrangeiras e minha idéia de desenvolver um projeto de aprendizagem de línguas, no caso, de aprendizagem de

METODOLOGIA

línguas em regime de *tandem*, foi acolhida pelo mesmo professor, que, prontamente, divulgou a idéia do programa entre seus alunos.

Lancei essa mesma idéia no College English School, curso de inglês em Belo Horizonte no qual trabalho como Diretora de Estudos, e alunos do College e da Cal State Fullerton, interessados em participar de um programa de aprendizagem de inglês em ambiente virtual, começaram a enviar *e-mails* pedindo detalhes sobre o programa e a forma de inclusão nesse programa.

Nascia, assim, o Programa de Aprendizagem em Regime em *Tandem* Brasil & USA, durante o qual estaria assumindo o papel de coordenadora e responsabilizando-me por sua elaboração e condução junto aos participantes. Diante de tal responsabilidade, participei à Profa. Vera Menezes os resultados de meus contatos com as referidas instituições e a resposta positiva dos alunos interessados em participar do programa.

A Profa. Vera sugeriu que fizesse contato com Ricardo de Souza, que nessa ocasião se encontrava na *University of Melbourne*, na Austrália, como doutorando pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG³³, desenvolvendo um programa de *Tandem Learning* entre alunos da *University of Melbourne* e da UFMG.

Ricardo de Souza gentilmente prontificou-se a enviar-me algumas referências bibliográficas sobre o assunto, bem como o *site* que tinha desenvolvido para seu projeto de *Tandem Learning* entre as duas universidades. O meu próximo passo foi, então, elaborar e implementar o programa e enviar aos interessados uma breve apresentação desse programa,

³³ Ricardo de Souza encontrava-se na University of Melbourne em razão do Programa de Doutorado com Estágio no Exterior da CAPES.

informado-lhes sobre a modalidade de aprendizagem em *tandem* e detalhando seus procedimentos.

A elaboração desse programa foi feita à luz da estrutura pedagógica já existente do regime de *Tandem learning* do *International E-mail Network*, desenvolvida por David Little e Helmut Brammerts, precursores dessa modalidade.

O Programa Brasil & USA motivou-me a ingressar oficialmente como mestranda no Programa de Pós-Graduação da UFMG, o que resultou neste projeto, que trata da investigação das estratégias sociais e de compensação de aprendizagem em ambiente de *tandem*.

3.2.2 A organização pedagógica do programa

O Programa Brasil & USA, que envolveu o trabalho de duplas compostas de alunos da *Cal State Fullerton* e do *College English School*, de 17 de setembro a 17 de dezembro de 2001, foi estruturado a partir do desígnio de tarefas e da comunicação assíncrona feita por intermédio da troca de *e-mails*.

Uma breve apresentação explicativa sobre os aspectos que permeiam a aprendizagem em *tandem* foi enviada a todos os participantes objetivando a construção de um ambiente virtual de aprendizagem e uma melhor organização pedagógica do Programa. Houve a intenção de se demonstrar que a natureza interativa desse Programa tinha uma orientação pedagógica, indo além de um simples programa de *pen pals* via *e-mails*.

Ressalte-se que a língua inglesa foi escolhida para a apresentação do Programa Brasil & USA a fim de se evitarem problemas relativos à permissão dos informantes para o uso de suas interações nesta pesquisa.

Nesta apresentação, como pode ser observado a seguir, relato os benefícios que advêm dessa modalidade de aprendizagem, incluindo-se os princípios do bilingüismo e da reciprocidade, que possibilitam sua implementação e sustentação, os aspectos metodológicos, tais como a execução de tarefas e a correção das mensagens dos parceiros, e uma orientação detalhada da organização do programa.

From: [College](#)

Date: Sunday, September 16, 2001 10:30:14

To: #####

Subject: tandem

Tandem learning

Dear participants,

Thank you for your interest in participating in our Tandem learning program.

I would like to give you all some information on the program before you start interacting with your pen pals.

What is learning in Tandem ?

Learning in Tandem can be defined as a form of open learning, whereby two people with different native languages work together in pairs in order to: learn more about one another's character and culture, help one another improve language skills, and exchange additional knowledge- for example about courses abroad or professional life.

Successful learning in Tandem is based on reciprocal dependence and mutual support of partners; learning in Tandem is like learning how to dance together or to ride a tandem bicycle together: both partners should contribute equally to their work together and benefit to the same extent.

Our first program is expected to last for three months beginning Monday September, 17 finishing December, 17.

METODOLOGIA

This is a pilot program and if the participants find it interesting, we can evaluate it together, make possible changes and do it again next year.

Regarding the Tasks:

You will receive a task every week. For example:

Task 1: Introduce yourself and say how you started learning English/Portuguese.

The tasks 1, 3, 5... etc (odd numbers) should be started by the Portuguese learners and replied to in Portuguese

The tasks 2, 4, 6... etc (even numbers) should be started by the English learners and replied to in English

The task should be sent on a weekly basis and I would appreciate very much if you would forward them to me, as I have been investigating some aspects of Tandem learning for my M.A. and your interactions would be a great contribution to me.

You are free to write to your partners as often as you wish, but in order to have good results, you should do the task at least every week.

How do you learn in e-mail tandem ?

You can improve your knowledge of the foreign language and learn lots of new things about your partners, your partners culture, etc.

-You learn by using your partner as a model-what he writes has a similar function to texts in a language learning book. You learn new words and expressions. Also, Your pen pal might use expressions and sentence structures which you have once learned and thereby remind you of that which you had learned before.

-you learn by your pals correction of your task. But you determine what and how you would like to be corrected.

Technical tips for correcting :

After you read your partners reply, you can make notes for example:

I have wrote you before that I am going to england

written

England

Your tandem pal uses his native language competently and is used to life in his everyday world. Nevertheless, you need to be aware of your pal's limitations. He should not be expected to know everything, especially in those areas that would normally require teacher training.

I hope that the information above has been of help to you.

Please read it carefully and if you find that you would really like to join the program please send me a reply and I will immediately send you your pal electronic address.

If you wish to have more than one pal please let me know .

Abraços a todos,

Junia Braga

Após a leitura da apresentação, os interessados confirmaram sua participação no programa e receberam o endereço eletrônico de seu correspondente. A seguir, apresentarei o perfil dos participantes e as tarefas elaboradas para o Programa.

3.2.3 Os participantes

3.2.3.1 O pesquisador - participante

Além do papel de coordenadora responsável pela organização pedagógica do Programa Brasil & USA, o projeto levou-me a desempenhar o papel de pesquisadora participante. Durante todo o período da coleta de dados, minha função, como participante, envolveu a idealização, o planejamento e o gerenciamento do projeto de pesquisa e, como pesquisadora, a observação direta dos eventos ocorridos, bem como a análise de textos de fontes diversas, tais como interações e entrevistas.

3.2.3.2 Os alunos participantes da pesquisa

Inicialmente, 21 participantes cadastraram-se no Programa Brasil & USA, sendo que 14 deles serão considerados informantes desta pesquisa, o que será justificado ainda nesta seção. As duplas são formadas de um falante da língua portuguesa aprendiz de inglês e um falante da língua inglesa aprendiz de português.

Os falantes da língua inglesa estavam matriculados no curso de português oferecido em nível de graduação pelo Departamento de *Foreign Languages* da *Cal State Fullerton* e cursavam diferentes estágios de português na referida instituição de ensino. Os falantes de português e aprendizes de inglês estavam matriculados no curso de inglês do *College English School* e também cursavam diferentes estágios de inglês nessa instituição.

METODOLOGIA

O QUADRO 2, contém o perfil de nossos informantes. Os aspectos relacionados às interações serão retomados posteriormente, na análise dos dados. Os informantes foram comunicados da estrutura pedagógica da aprendizagem em *tandem*, como já mencionado, e deram autorização para que suas interações fossem usadas para futuros propósitos educacionais de pesquisa. Por questões éticas de pesquisa, os nomes dos informantes foram substituídos por números antecédidos pelas iniciais A, se for americano, e B, se for brasileiro, como em A-3 e B-4.

Optei pela análise das interações das duplas que participaram de entrevistas – com pelo menos uma entrevista por dupla - e que desempenharam no mínimo três tarefas, entre tarefas elaboradas pelo programa e tarefas livres, que foram sugeridas pelos próprios participantes. Esse critério pode ser justificado pela relevância das entrevistas na triangulação dos dados e pelo fato de o cumprimento de tarefas gerar interações suficientes para que o uso de estratégias de aprendizagem possa ser observado.

Três dos participantes, A-2 e A-3 e A-16, concordaram em ter mais de um correspondente devido ao fato de os aprendizes de inglês serem em maior número que os aprendizes de português. Entretanto, o segundo³⁴ parceiro de cada dupla, parceiro B-17, B-21 e B-23, não será considerado informante, por não ter cumprido o mínimo de três tarefas. Isso também aconteceu com os participantes B-11, A-12, A-19 e B-20. Foi mantido o mesmo número de referência no QUADRO 2 para os participantes que tiveram dois parceiros.

³⁴ Foi denominado segundo parceiro o participante que não desempenhou o mínimo de três tarefas.

METODOLOGIA

O participante A-5 demonstrou ao final do programa interesse em ter um novo parceiro e em desenvolver esse mesmo tipo de programa com ele. Considero, então, que houve duas duplas distintas pelo fato de as interações do participante B-6, primeiro parceiro, não terem ocorrido simultaneamente com o parceiro B-8, segundo parceiro. Sendo assim, denominei duas duplas: A-5-B-6 e A-7-B-8, sendo que A-5 e A-7 são as mesmas pessoas em momentos e parcerias diferentes. Procurei dar a todos os participantes o mesmo tratamento, previsto na estrutura pedagógica da aprendizagem em regime de *tandem*.

O QUADRO 2, a seguir, inclui todos os participantes cadastrados no início do programa. O grifo em *itálico* indica que as interações das duplas não serão consideradas parte desta pesquisa.

QUADRO 2

Perfil dos participantes

Sujeitos (pares)	Idade	Sexo	L1	Nível de Proficiência	Local	Interações (número)	Entrevistas
#1	21	F	Português	Avançado	Brasil	15	#1 e 2
#2	21	M	Inglês	Iniciante	USA		
#3	24	M	Inglês	Avançado	USA	09	#3
#4	39	M	Português	Intermediário	Brasil		
#5	56	M	Inglês	Inter.	USA	09	#5 e 6
#6	46	M	Português	Pré-intermediário	Brasil		
#7	56	M	Inglês	Intermediário	USA	60	#7 e 8
#8	40	F	Português	Avançado	Brasil		
#9	35	M	Português	Avançado	Brasil	13	#9
#10	22	F	Inglês	Iniciante	USA		
#11	21	M	<i>Português</i>	<i>Avançado</i>	<i>Brasil</i>	06	#11
#12	17	F	<i>Inglês</i>	<i>Iniciante</i>	<i>USA</i>		

(Continua)

QUADRO 2

Perfil dos participantes

(Conclusão)

#13	27	F	Português	Pré-intermediário	Brasil	11	#13
#14	24	M	Inglês	Inter	USA		
#15	16	M	Português	Avançado	Brasil	11	#15
#16	23	M	Inglês	Pré-intermediário	USA		
#17	39	M	Português	Intermediário	Brasil	08	# 3
#3	24	M	Inglês	Avançado	USA		
#19	45	F	Inglês	Iniciante	USA	05	-
#20	30	F	Português	Intermediário	Brasil		
#16	23	M	Inglês	Intermediário	Brasil	06	-
#22	36	F	Português	Pré-intermediário	USA		
#23	40	M	Português	Intermediário	Brasil	06	#18
#2	21	M	Inglês	Iniciante	USA		

3.2.4 A comunicação assíncrona por intermédio da troca de *e-mails*

A literatura sobre a aprendizagem em *tandem*, como mencionado no início deste trabalho, relata que o uso da comunicação via *e-mail* traz benefícios para a aprendizagem em *tandem*, que originalmente limitava-se a encontros presenciais, muitas vezes ocasionais, entre dois aprendizes interessados em aprender a língua um do outro.

Little e Brammerts (1996) apontam o *e-mail* como o mais rápido, mais barato e simplificado mecanismo de comunicação assíncrona. Os autores ressaltam que o *e-mail* não se limita à comunicação entre dois indivíduos, podendo também ser usado em fóruns e conferências via *e-mails*, proporcionando, assim, a comunicação entre vários participantes.

Além disso, a comunicação via *e-mail* permite que os textos recebidos sejam lidos e respondidos cuidadosamente, no que diz respeito à língua em sua forma e seu conteúdo.

A literatura também relata o uso da comunicação síncrona na aprendizagem de *tandem* em projetos de telecolaboração, tais como Schwienhorst, (1998) e Donaldson e Kötter, (1999). Entretanto, no programa de aprendizagem em *tandem* entre estudantes brasileiros e estudantes americanos, optou-se pelo uso do mecanismo de comunicação assíncrona via troca de *e-mails* entre os parceiros e entre a coordenadora do programa e seus participantes. Isso ocorreu devido a dois motivos já apontados: a facilidade de manuseio da ferramenta e o fato de a comunicação assíncrona possibilitar aos participantes acesso aos textos para leitura, elaboração de respostas e correções dos textos dos parceiros dentro de sua conveniência de tempo e espaço.

3.2.5 As tarefas

O programa de aprendizagem em *tandem* entre os alunos brasileiros e os alunos americanos foi estruturado a partir de seis tarefas. Cada tarefa se desdobrou em duas ou mais interações, uma vez que cada correspondente interagiu pelo menos uma vez para que essa tarefa fosse executada.

As tarefas ímpares foram iniciadas pelos aprendizes de português, e esses aprendizes obtinham a resposta de seu correspondente no Brasil na mesma língua para que pudessem receber a maior quantidade de insumo possível - função do princípio do bilingüismo no contexto. Isso também aconteceu com as interações feitas pelos aprendizes de inglês. Além da participação nas tarefas, os correspondentes, quando solicitados, corrigiam as mensagens dos parceiros e participavam de interações extras.

De acordo com *The Guide of Tandem Learning via the Internet* elaborado por Little e Brammerts (1996), o princípio do bilingüismo é aplicado em cada mensagem que é escrita metade na língua alvo - papel da aprendizagem de línguas, metade na língua materna - papel de suporte do falante nativo.

Ao longo desta pesquisa, aplicamos o princípio do bilingüismo em tarefas alternadas, assim como em Souza (2003), e não a solução prática mais comumente relatada de que cada participante deve escrever metade da mensagem na língua alvo, metade da mensagem na língua materna (APPEL, 1999; LITTLE e BRAMMERTS, 1999). Nossas tarefas foram elaboradas para serem executadas em uma só língua, proporcionando ao aprendiz da língua alvo a oportunidade de receber a maior quantidade de insumo possível por parte do correspondente nativo, em um dado contexto. Entretanto, as adaptações das tarefas não parecem ferir o princípio do bilingüismo, um dos pilares da aprendizagem em *tandem*, se considerarmos que durante o projeto houve uma igual divisão do uso da língua alvo e do uso da língua materna por parte dos participantes.

Essa adaptação do uso do bilingüismo em tarefas alternadas foi motivada pelo fato de os participantes serem voluntários e terem diferentes níveis de inglês. Sendo assim, as mensagens em uma só língua poderiam proporcionar mais insumo modificado (APPEL, 1999; TARONE, 1983), por parte do falante nativo, e a utilização de estratégias na negociação de significado, por parte do aprendiz, promovendo-se, assim, melhor compreensão da língua alvo, *insights* analíticos e possível uso correto da língua por meio do fator de espelhamento no insumo do parceiro nativo, fator defendido por Little e Brammerts (1996) como crucial na aprendizagem em *tandem*.

Indicações na literatura (SON, 1999; TILLYER, 1998)³⁵ ressaltam que as abordagens colaborativas via *e-mail* são bem sucedidas quando os aprendizes têm o objetivo voltado para a execução de tarefas. Se o propósito for um simples bate-papo, a comunicação será quebrada tão logo um lado tenha algo mais interessante a fazer.

Little *et al.* (1999) e Souza (2003) defendem que a execução de tarefas é um fator primordial para a comunicação significativa e ressaltam que a expectativa de os tópicos conversacionais ocorrerem naturalmente, como em situações sociais de interações face a face, não pode ser esperada em interações que visam o desenvolvimento da aprendizagem como em *tandem*.

Nunan (1992) acrescenta que o envolvimento do aprendiz em uma dada tarefa é necessário para que a aprendizagem eficiente ocorra. O autor argumenta que a tarefa ou o material nada garantem em termos de aprendizagem, mas sim o que o aprendiz faz no desdobramento dessas tarefas para atingir a compreensão do significado.

As tarefas propostas para o projeto de aprendizagem em *tandem* foram elaboradas com o objetivo de fornecer aos participantes do programa a oportunidade de desenvolver suas habilidades comunicativas por meio de experiências interacionais. Em seguida, tais tarefas e o resumo de seus objetivos são apresentados.

Tarefa 1 – Apresentação (tarefa em português)

Objetivo: conhecer o correspondente.

³⁵ Discussão via e-mail de TESCLA-L. (David Tyller, Oct. 1998). Disponível em: <http://www.usq.edu.au/opacs/cllt/sonjb/papers/mall99.html>. Acessado em 20 de agosto de 2002.

Tarefa 2 – Visitando o Brasil / USA (tarefa em inglês)

Objetivo: promover o interesse por locais e cultura do país.

Tarefa 3 – Similaridades e diferenças culturais do Brasil e dos Estados Unidos (tarefa em português).

Objetivo: promover a troca de aspectos culturais de ambos países.

Tarefa 4 – Web Quest: Two for One – Reproduzida na página 79 com tarefas 4&5.

(tarefa em inglês).

Objetivo: promover a leitura de *sites* em inglês e um relatório com o planejamento de uma viagem aos Estados Unidos.

Tarefa 5 – Web Quest: Two for One (tarefa em português).

Objetivo: promover a leitura de *sites* em português e um relatório com o planejamento de uma viagem ao Brasil.

Tarefa 6 – O Natal (tarefa em inglês)

Objetivo: compartilhar com o correspondente as comemorações de Natal de seu país, incluindo os pratos típicos da época, as frutas e as bebidas.

Todos os participantes, como requisitado na apresentação do Programa, enviaram cópias de suas tarefas, bem como muitas interações extras para fins de investigação deste estudo.

WEBQUEST

Two for one

Brazil & The United States

Introductory comment:

This WebQuest has been especially designed for learners of Portuguese and English engaged in a Tandem Learning project via e-mail, which aims to help students:

- enhance their communication skills
- gain first-hand knowledge of others, other countries and other cultures
- develop strategies for autonomous language learning.

Both learners of Portuguese and learners of English are given the opportunity to learn about Brazil and The United States from the information on the sites and from communicating with their counterparts before the accomplishment of the tasks.



Portuguese

VOLTAR



English



Brasil

Parte 1

Introdução – Tarefa – Processo – Recursos – Conclusão**▪ Introdução**

O Brasil é um país exótico, de vasto território e beleza única. Sua diversidade cultural e geográfica atrai pessoas do mundo inteiro. Conheça de perto nosso País!

Canção do Exílio
Gonçalves Dias

*“Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o sabiá;
As aves que aqui gorjeiam,
Não gorjeiam como lá.*

*Nosso céu tem mais estrelas,
Nossas várzeas têm mais flores,
Nossos bosques têm mais vida,
Nossa vida mais amores...”*

▪ Sua tarefa

Após uma viagem virtual pelos quatro cantos do Brasil, você deverá planejar uma viagem de duração de quinze dias para o Brasil baseada nas discussões feitas com seu correspondente.

A troca de informações com o seu correspondente o auxiliará em suas escolhas:

- melhor época do ano para se visitar os lugares escolhidos;
- tipo de roupa que você deverá levar na viagem;
- período de tempo que deve permanecer em cada lugar escolhido para visitar;
- número de pessoas que participarão da viagem - familiares ou amigos, bem como diversos outros tópicos de discussão que poderão eventualmente ocorrer durante o planejamento da viagem.

▪ O processo

Etapa 1 – Leitura detalhada dos sites recomendados.

Etapa 2 – Troca de idéias via *e-mail* com seu correspondente com o propósito de discutir seu plano de viagens.

A correspondência via *e-mail* deverá ser feita durante o período de duas semanas e toda e qualquer interação dentro do período deverá ser feita em português e enviada para college@microplanet.com.br.

Etapa 3 – O plano de viagem para o Brasil deverá ser feito somente por aprendizes de português e enviado para college@microplanet.com.br até o dia 4 de novembro, contendo o mínimo de 150 palavras.

- **Recursos**

<http://www.embratur.gov.br>

<http://webturista.com.br/culinaria>

<http://www.brasilsite.com/links/linksport.htm>

<http://www.20m.com/cbr/recreg.htm>

<http://guiadepraias.terra.com.br>

- **Conclusão**

Essa atividade de *WebQuest* foi cuidadosamente desenhada para que todos os participantes de nosso projeto colaborativo em regime de *Tandem Learning* pudessem usufruir das informações encontradas na *web* sobre o Brasil e os Estados Unidos e da troca participativa de seus correspondentes no aprimoramento de suas habilidades na língua estrangeira: português ou inglês.

VOLTAR



The United States

Part 2

- **Introduction**

The United States is a vast country made up of several regions. Each region has its own special features which can be proudly shared with the rest of the world. This activity is an invitation for you to meet America!

America the Beautiful*Katharine Lee Bates*

*O beautiful for spacious skies,
 For amber waves of grain,
 For purple mountain majesties
 Above the fruited plain!
 America! America!
 God shed his grace on thee
 And crown thy good with brotherhood
 From sea to shining sea!*

- **Your task:**

After touring the sites, your task is to plan a 15-day-trip to the United States based on the discussions with your key pal.

The Exchange of information with your key pal will be of great help when deciding on:

- the best time of year to make the trip,
- the kind of clothing to bring,
- the number of days to stay in the locations chosen as well as the number of people traveling along –family and friends,
- and many other topics that will arise in your discussions.

- **The process**

Step 1 – Tour the recommended sites.

Step 2 – Exchange ideas via e-mail with your key pals so as to discuss your plans for the trip you are to design.

The discussions via e-mail should be made in English only and within two weeks' time and sent to college@microplanet.com.br .

- Step 3** – All travel plans to The U.S.A. are to be made by learners of English only sent to college@microplanet.com.br by November 19 with a minimum of 150 words.

▪ **Resources**

<http://www.usa.worldweb.com>

<http://www.tourstates.com>

<http://www.usis.usemb.se/Holidays/celebrate/>

<http://unitedstatesvacationguide.com/>

<http://www.foodies.com/Recipes/recipes.html>

▪ **Conclusion**

This WebQuest has been carefully designed so that all participants in our collaborative Tandem Learning Project can benefit from the information found on the Internet about the two countries as well as from the exchange between the correspondents towards the improvement of their foreign language skills.

3.3 A COLETA DE DADOS E OS CRITÉRIOS DE ANÁLISE

Usamos as interações via *e-mail*, que ocorreram durante o programa, e as entrevistas semi-estruturas *on-line* como instrumentos de coleta de dados. Wallace (1998) enfatiza que,

METODOLOGIA

como o próprio nome indica, no decorrer da entrevista semi-estruturada, combina-se um grau de controle com um grau de liberdade. As entrevistas semi-estruturadas são preparadas com base em perguntas abertas e podem conter comentários, exemplos e perguntas posteriores com a finalidade de encorajar os entrevistados a dar respostas mais completas e detalhadas.

Das doze entrevistas, dez foram realizadas por meio de mecanismo de comunicação síncrona e duas, por motivos técnicos por parte dos informantes, por via de mecanismo de comunicação assíncrona.

Como por ocasião do Programa Brasil & USA eu não havia feito uso do instrumento de entrevista para a coleta de dados, optei por entrevistar os informantes um ano após a coleta das interações, uma vez que quatro dos doze informantes ainda estavam interagindo. Observei que as entrevistas dos participantes que deram por consumado o término do programa assemelhavam-se às entrevistas dos participantes que optaram por continuar interagindo com os parceiros ou às entrevistas daqueles que solicitaram reiniciar o programa, como é o caso dos informantes A-7 e B-8. Com base nesses dados, considerei todas as entrevistas como partes integrantes dos dados desta pesquisa a fim de garantir sua triangulação e confiabilidade. Gostaria de ressaltar que não fiz uso de outros instrumentos de coleta tais como: notas de campo, diários e fichas de observação, por não ter conhecimento desses instrumentos na época em que o programa se realizou.

Quanto aos critérios de análise, foi realizado um levantamento das estratégias sociais e de compensação com base na classificação das estratégias de Oxford (1990). Além disso, foi feita a triangulação do uso dessas estratégias com as entrevistas, a fim de se garantir a confiabilidade deste estudo.

4 ANÁLISE DE DADOS

Este capítulo consta de quatro subdivisões. Na primeira, são apresentados e discutidos os indícios de bilingüismo, reciprocidade e autonomia, pilares da aprendizagem colaborativa em *tandem*, encontrados no corpus desta pesquisa; na segunda subdivisão, é identificado e discutido o uso das estratégias sociais durante as interações dos participantes; na terceira, são identificadas as estratégias de compensação e na quarta, são apresentados os indícios de desenvolvimento lingüístico.

4.1 O CONTEXTO COLABORATIVO DE *TANDEM*

Optei por iniciar o capítulo de análise dos dados pelo contexto colaborativo de *tandem* por ter sido dentro dessa modalidade de aprendizagem que as interações, corpus dessa pesquisa, ocorreram e pelo fato de ter encontrado trechos de interações que demonstram que os princípios da reciprocidade, do bilingüismo e da autonomia estão presentes no contexto colaborativo de *tandem online* deste estudo.

O Programa Brasil & USA, base de dados deste estudo, gerou 149 interações entre os parceiros, destas, serão consideradas 118 interações, pelos motivos aluzidos no Capítulo 3.

Na TAB. 1, pode-se observar o número de mensagens por participante -interações por tarefas e livres - e por duplas e a média de número de palavras por mensagem, que foi elaborada para servir de referência para as discussões no decorrer desta análise.

TABELA 1

Dados quantitativos das interações

Sujeitos (pares)	Interações tarefas	Interações livres	Número/ interações por dupla	Nº total de interações coordenador
#1	5	4	18	27
#2	5	4		
#3	5		09	
#4	4			
#5	6		09	
#6	3			
#7	8	20	49	
#8	8	13		
#9	5	3	13	
#10	5			
#13	4		09	
#14	5			
#15	3	2	11	
#16	3	3		
Total	69	49	118	-

Período de interação do grupo: 17/09/2001-15/12/2001

Os informantes A-7 e B-8 participaram do programa de 15/4/2002 a 14/7/2002, entretanto, como continuaram interagindo e enviando suas mensagens para a coordenadora do programa, as mensagens de 15/4/2002 a 15/12/2002 estão sendo consideradas parte do corpus desta pesquisa.

Das 118 tarefas executadas, 58% das tarefas foram elaboradas e propostas pela professora 42% das tarefas foram iniciativas espontâneas dos participantes. Esse percentual demonstra que as tarefas propostas pelo Programa cumpriram o objetivo de promover a comunicação significativa entre os aprendizes, como mencionado no Capítulo 3, e de garantir os termos pedagógicos deste estudo que prevêem o uso de tarefas. Já as tarefas espontâneas, 42% das tarefas, mostram o autodirecionamento do aprendiz ao executar tarefas livres, sugerindo novos tópicos para discussão, sejam eles para desenvolver o vocabulário, a estrutura da língua ou para um simples bate papo. Essas iniciativas dos

participantes demonstram o interesse do aprendiz em se comunicar na língua alvo, aprendendo a língua através de seu uso.

4.1.1 O princípio do bilingüismo

O primeiro indício de que o princípio do bilingüismo está ativo neste estudo é o fato de os participantes terem seguido a proposta inicial do programa de desempenhar as tarefas ímpares em português e as pares em inglês.

Considerando-se a posição de Little e Brammerts (1996), já introduzida no Capítulo 2, de que, na aprendizagem em regime de *tandem*, os parceiros são especialistas de sua língua e cultura, apresentam-se a seguir alguns trechos extraídos das interações, nos quais tal posição encontra-se evidente.

Note-se, além disso, o fato de os participantes parecerem contar com o conhecimento dos parceiros sobre o modo de vida típico de sua cultura, como ressaltado em **negrito** nos seguintes trechos³⁶:

- 1) **A-7** “Vou fazer um relatório na minha aula de português sobre o Plano Real. **Gostaria muito de ouvir suas opinioes num nível pessoal e profissional sobre os êxitos e fracassos do Plano Real.**
- 2) **B-8** “In that file I answered your question about Plano Real, in Portuguese. It is only my opinions about this economical policy that has good effects for Brazilian economy but hasn't solved some social problems that we have.[...] I would like to ask you about a subject that Brazilian people are very interesting nowadays: elections. We will have elections in October for Presidency, Congress, governorships, and state legislatures. USA and Brazil have different political system, you know. Here, there are many political parties, some of them are strong. There are parties with different ideological positions: few of them adopt “left” policy positions and the major of them is conservative. **In USA, there are**

³⁶ Todos os trechos extraídos do corpus desta pesquisa foram copiados exatamente como aparecem nas interações.

two political parties that dominate the policy: the Republicans and Democrats, aren't there? So, could you tell me more about American political system?

How works this system? Do they have the same positions or one of them adopts 'left' positions?

Which one? Are there differences between regions of country about preferences of party?"

Finalmente, observe-se como os participantes, ainda no desempenho de seu papel de especialista na língua, oferecem informações culturais espontaneamente:

- 3) A-2 “Você conhece sobre Halloween aqui no Estados Unidos? Bom, e o ultimo dia de outubro. As crianças e as vezes os adultos usam trajes monstruosos. Vão casa a casa e dizem Trick or Treat e o dono ou dona da cãs da doces para eles.É um “holliday” estranho.”
- 4) A-2 “Agente aqui nos Estados Unidos sabe bem do Carnaval do Rio de Janeiro. Em New Orleans no estado de Louisiana tem uma festa assim também.Se chama ‘Mardi Gras’, e é o dia antes da quarta feira de cinzas.É uma festa grande, mas penso que o carnaval é mais grande.Tem muita comida música e álcool.Umas mulheres em carros de alegórico (não sei se são palavras corretas) e tiram colares de plástico ao público.”

Apesar de os participantes não serem professores de língua, note-se como eles oferecem críticas construtivas quanto ao desempenho de seus parceiros, no que concerne à gramática e ao vocabulário da língua alvo:

- 5) A-3 “Your vocabulary is good, but you still need to work on your structure or the order of the words”
- 6) B-4 “Eu aproveito e sugiro alguns ajustes em seu texto. Espero estar ajudando de alguma forma. As trocas que você faz são muito comuns para estrangeiros que estudam ou já estudaram o português, e se referem ao uso das palavras e expressões associadas ao que é masculino ou feminino.”
- 7) A-2 “As contrações são fáceis: A apóstrofe vai entre duas letras depois de combinar duas palavras. Por exemplo: Do e not vão a Don't. Does e not vão a doesn't.

Tem muitas mais e se fala assim, vai soar como nativa porque a gente nunca diz as duas palavras separadas, só para ênfase.”

Os referidos trechos revelam que os participantes oferecem grandes contribuições aos seus parceiros no que tange à troca de conhecimento lingüístico e cultural.

As entrevistas também revelam que os participantes consideram importante o aspecto bilíngüe característico da aprendizagem em *tandem online* e as vantagens de se promoverem a troca cultural e o desenvolvimento lingüístico, como demonstram os trechos abaixo:

- 8) B-1 “Pude praticar o meu inglês de uma forma mais uniforme o que para mim é muito importante, já que nunca tive a oportunidade de sair do país e ter a experiência de falar ou escrever a língua 24 horas por dia.”
- 9) A-2 “Eu acho que num programa como Tandem dá a oportunidade conhecer uma pessoa desse país de estudo. Daí, essa pessoa oferece por meio das conversações uma idéia de como é a cultura. Numa aula tradicional, se aprende mais da gramática e não da cultura.”
- 10) B-15 “Me sentia bem, porque estava praticando a língua e ainda ajudava-o a aprender a nossa língua. Acho que me aproximei mais da cultura .”
- 11) B-8 “Eu fiquei realmente motivada com o programa e gostei muito da experiência, sobretudo porque o parceiro é uma pessoa muito atenciosa e cuidadosa com o trabalho, o que me levou a procurar também fazê-lo da melhor maneira.”

Os dados evidenciam que o participante, quando conta com o conhecimento cultural do parceiro, oferece informações culturais e reage positivamente às interações, parece reconhecer que o contexto sociocultural tem um papel indispensável no processo de aprendizagem de línguas e que a aprendizagem de línguas é um processo interativo, como prevê Little e Brammerts (1996).

4.1.2 O princípio da reciprocidade

O princípio da reciprocidade pode ser considerado o princípio central da aprendizagem em *tandem online* pelo fato desse modelo de aprendizagem fundamentar-se na dependência recíproca e no suporte mútuo entre os parceiros, como previsto na estrutura pedagógica elaborada por Little e Brammerts (1996).

Segundo Little e Brammerts (1996), o princípio da reciprocidade pressupõe que os parceiros dediquem a mesma quantidade de tempo com cada língua, demonstrem interesse no sucesso do parceiro e façam pelos parceiros o que eles esperam que os parceiros façam por eles.

Os dados mostram que houve reciprocidade por parte dos participantes durante as interações nos seguintes aspectos:

a) O uso do português e o inglês nas interações

Os parceiros demonstram ter dedicado a mesma quantidade de tempo com cada língua pelo exercício de tarefas em línguas alternadas o que auxiliou na promoção de insumo do português e do inglês.

b) Interesse pelo sucesso do parceiro

Durante as interações, os participantes demonstram interesse pelo sucesso de seus parceiros por intermédio da troca de informações pessoais e culturais, das correções, quando

solicitadas ou não, e do suporte afetivo, por meio de expressões de encorajamento, como nos seguintes trechos:

Interesse por informações pessoais e culturais:

12) A-3 “E você o que faz? Quais são as notícias e fofocas do Brasil agora ?”

13) A-14 “E você, o que estuda no Brasil? Onde mora?”

14) B-13 “Where are you going in your holliday?”

15) A-14 “ We just had ‘Thanksgiving on Friday. It is a major holiday”

Correções:

16) B- 4 “Acho que já escrevi demais. Em português fica mais fácil para mim, não é? Fiz umas observações, em letra vermelha, nos textos que você me escreveu, sugerindo formas mais corretas, para ajudá-lo a melhorar ainda mais o seu modo de escrever. Vejo que você está bem adiantado no treinamento em português, porque está escrevendo muito bem. Há quanto tempo você está estudando?”

17) A-14 “De gramatica inglesa: O que e "niver"? "Were (not > did) you born in an oriental country..." "Please > correct my text for me(not to me)" Please correct > my Portuguese! I need practice....”

Suporte afetivo:

18) B-8 “ Thank you for your answer. I feel very enthusiastic to write English after your corrections to my messages”

19) A-10 “ you did a great job !!! I know my Portuguese isn't half as good as your English”

20) A-7 “A verdade é que seu ingles é ótimo e fazia poucas correções”

21) B-8 “ Your Portuguese is very good and mistakes are few”

ANÁLISE DOS DADOS

- 22) A-2 “Wow! Seu inglês vai muito bem!
- 23) B-1 “Seu português é FANTÁSTICO, acho que é até melhor que o meu.”
- 24) A-7 “ Tomara que a informação anterior seja suficiente para praticar lendo o inglês.”
- 25) B-9 “ I understand you are starting to learn Portuguese, but you wrote very well. I will help you as far as I can”

Apesar de ter observado fortes indícios de interesse de alguns participantes pela cultura e pelo processo de aprendizagem dos parceiros e pelos parceiros em si, ao perguntar na entrevista sobre os pontos positivos e negativos do programa em regime de *tandem online*, cinco dos catorze informantes, ou seja, 36% dos informantes, consideraram como pontos negativos: a falta de compromisso por parte de alguns participantes e o atraso no envio de respostas, como demonstram os trechos a seguir:

- 26) B-1 “Bom, dificuldade sempre existe quando se está aprendendo, principalmente se você nunca teve que escrever em outra língua antes, mas a única dificuldade maior foi conciliar as exigências da faculdade com a obrigatoriedade do contato.
Mas acho que fui muito bem sucedida nisso graças ao meu pen-pal.... O único ponto que me incomodou foi a falta de compromisso de alguns que não levaram a sério.”³⁷
- 27) B-15 “Encontrei dificuldades apenas no vocabulário, mas com essas dificuldades eu ia aprendendo. Um ponto que me incomodou era que as pessoas com quem estávamos trocando e-mails às vezes demoravam a responder.”
- 28) A-3 “a unica problema que eu tive foi quando as pessoas não responderam.”
- 29) A-7 “Negativo: só quando o parceiro nao conversa muito.”
- 30) B-6 “Negativo: a demora de respostas.”

³⁷ A participante B-1, apesar de elogiar a regularidade do parceiro, comenta sobre a irregularidade do parceiro do irmão, um dos participantes do Programa.

Esse fato sugere que a frequência das interações é um fator fundamental para que a reciprocidade seja mantida durante o processo de aprendizagem de línguas no contexto de *tandem*.

E, indubitavelmente, as parcerias mais produtivas são aquelas que os participantes interagem muito além do requisitado pelas instruções do programa, conforme indica o item - número total de interações - na TAB. 1. As considerações de que a baixa frequência de interações pode ser um ponto negativo para que a aprendizagem em *tandem* seja boa corroboram com os resultados da pesquisa de Souza (2003), o qual ressalta que a falta de regularidade na troca de mensagens pode fazer com que os participantes se sintam desmotivados a interagir com seus parceiros.

Além disso, é digno de nota o fato de os participantes que se correspondiam com dois parceiros diferentes terem manifestado sua frustração com a baixa frequência de troca de mensagens de um deles, ainda que tivessem obtido um número satisfatório de respostas do outro parceiro. Esse é o caso dos trechos de depoimentos dos participantes A-3 e A-7 apresentados nesta seção.

4.1.3 O princípio da autonomia

4.1.3.1 O desenvolvimento da autonomia em *tandem*

Segundo Little e Brammerts (1996), a aprendizagem em regime de *tandem* ocupa uma posição entre a aprendizagem formal e a auto-instrução. Devido a esse fato, os autores

ANÁLISE DOS DADOS

consideram ser necessário que os parceiros tenham um certo nível de autonomia para darem suporte um ao outro.

As primeiras manifestações de autonomia podem ser observadas quando alunos da Cal State Fullerton e do College English School ingressaram voluntariamente no Programa Brasil & USA. Essa escolha de participar de um programa de aprendizagem *online*, com estrutura pedagógica colaborativa que prevê a assunção de responsabilidade pela aprendizagem por parte do aprendiz, revela um certo nível de autonomia, o que se alinha com as afirmações de Little e Brammerts (1996).

Um segundo ponto que gostaria de ressaltar diz respeito ao uso das estratégias de aprendizagem, especialmente as tratadas neste estudo, e o desenvolvimento da autonomia.

As estratégias de aprendizagem são ações intencionais que viabilizam o envolvimento ativo e autodirecionado do aprendiz em seu processo de aprendizagem, como mencionado no Capítulo 2. Considerando que os aprendizes fizeram uso constante das estratégias sociais e eventualmente de estratégias de compensação em seus esforços de assegurar uma participação ativa nas interações com seus parceiros e de testarem suas hipóteses na língua alvo, poderia também considerar como indícios de autonomia o uso das estratégias identificadas neste estudo.

Observem-se os trechos abaixo:

- 31) A-2 “Está bem se nos escrevemos fora das tarefas que a professora Junia dá?”
- 32) A-7 “Quero perguntar para você se lhe interessa o tema das relações entre as raças nos nossos países?”(17/ 06/2002)
- 33) B-1 “Mas, agora, vou falar de outra coisa. “ (23/10/2001)

Ao ser indagado sobre o tipo de estratégias que utilizava para entender as novas palavras que surgiam durante as interações, o informante A-2 respondeu:

34) A-2 “As vezes as procurei em um dicionário, mas a maioria não tive que procurá-las- o contexto ajudou, e assim as entendi”.

No exemplo - 31 “Está bem se nos escrevemos fora das tarefas que a professora Junia dá?”, o informante A-2 manifesta seu desejo de interagir com a parceira livremente, o que se destaca em seu depoimento na entrevista:

35) A-2 “ [...] as tarefas me ajudou a formular perguntas. Aliás, quando aprendi português, queria escrever fora das tarefas, bom, XXXX também queria falar comigo fora das tarefas—não acho algo negativo.”

Gostaria de ressaltar que A-2, em seu depoimento, faz distinção entre o ambiente pedagógico de aprendizagem, que o auxiliou a formular perguntas, aprimorando seu português e tornando-o apto a se comunicar na língua alvo, e o ambiente natural, em que interagiu livremente.

Essa manifestação de interagir livremente, aliada às outras indicadas no item “tarefas livres” na TAB. 1. demonstra tomada de decisão, controle de conteúdo e autodirecionamento dos aprendizes, podendo ser considerada forte indício de autonomia.

Já no trecho -32 “Quero perguntar para você se lhe interessa o tema das relações entre as raças nos nossos países?” (17/ 06/2002), o aprendiz A-7, ao sugerir um novo tema, parece estar em busca de novas estruturas e de novo vocabulário, como pode-se observar em seu depoimento ao ser perguntado sobre os pontos positivos e negativos no Programa de *tandem*.

36) A-7 “Há várias temas diferente que os temas de aula. Assim aprendo mais vocabulário.”

A sugestão de um novo tópico e a mudança de tópico, como observado no trecho 33 “Mas, agora, vou falar de outra coisa. “ (23/10/2001), parecem ser ações que visam ao controle do conteúdo e ao gerenciamento da aprendizagem, o que podem ser consideradas evidências de autonomia por parte dos aprendizes.

Já no exemplo 34, o aprendiz também demonstra autodirecionamento quando menciona fazer uso do dicionário para entender o significado de palavras desconhecidas.

Os pressupostos teóricos de Holec (1981) e Little (1998), apresentados no Capítulo 2, enfatizam que os aprendizes manifestam seus primeiros passos em prol da construção de sua autonomia quando eles conscientemente assumem responsabilidade para com sua própria aprendizagem. Com base nessas afirmações, considero a participação em um programa de aprendizagem *online*, o uso de estratégias de aprendizagem, as propostas de tarefas livres e a escolha de temas para as interações ações de autodirecionamento. E concebo tais ações como recursos utilizados pelos aprendizes para se tornarem mais autônomos.

Little (1998), apoiado nos princípios sócio-interativos de Vygotsky, argumenta que a aprendizagem bem sucedida implica autonomia - a solução independente de problemas, mas a autonomia se desenvolve a partir da dependência - sob orientação de um adulto ou colaborador mais capaz - e que a língua é um canal por meio do qual habilidades e conhecimento são mediados e ganham desenvoltura. O pesquisador ainda ressalta que, mesmo sendo a autonomia uma capacidade de autodeterminação e autodirecionamento que possibilita ao aprendiz agir independentemente, ela é desenvolvida por meio da interação com os outros. Para Little (1998), a liberdade estará sempre ligada à interdependência, nossa condição social.

No que concerne aos referidos trechos dos participantes A-2, A-7 e B-1, observei que as ações de autodirecionamento desses aprendizes originaram-se de relações dialógicas advindas das interações entre os parceiros durante o Programa de Aprendizagem em *Tandem* Brasil & USA, o que se alinha com as afirmações de Little (1998) de que a autonomia desenvolve-se por meio da interação com os outros.

Um outro ponto que me chama a atenção na posição de Little (1998) ao relacionar o desenvolvimento da autonomia aos pressupostos de Vygotsky, é o fato de ele considerar o parceiro, no caso de *tandem*, ou o professor, no caso da instrução formal, um dos componentes que auxiliam o aprendiz na construção de sua autonomia. Retomando as afirmações de Little e Brammerts (1996) mencionadas no Capítulo 2, o papel central do professor é oferecer condições para que os aprendizes possam planejar, monitorar e avaliar as atividades de aprendizagem.

Com base nesse pressuposto, gostaria de discutir dois aspectos presentes na aprendizagem em *tandem* deste estudo: a relação dialógica professor - participantes e a relação dialógica das duplas como componentes do processo de construção da autonomia do aprendiz.

a) A relação dialógica professor - participantes do programa

Como mencionado anteriormente neste estudo, o Programa de Aprendizagem em *Tandem* Brasil & USA foi elaborado com o intuito de integrar as teorias de CALL à prática de ensino e aprendizagem de línguas.

Por ocasião da elaboração do programa, procurei pesquisar as teoria subjacentes à aprendizagem em *tandem* para que o programa seguisse uma estrutura similar ao *The Internet*

Email Tandem, fundamentado nas noções colaborativas propostas por Little e Brammerts (1996).

Primeiramente idealizei a apresentação do programa, como exposto no Capítulo 3, e elaborei tarefas com o propósito de encorajar a comunicação entre os aprendizes e de, ao mesmo tempo, reforçar o cunho pedagógico do programa. Finalmente, divulguei o programa junto às duas instituições: California State University Fullerton e College English School.

Ao receber as mensagens dos interessados, iniciei o processo de formação de duplas, fato que gostaria de ilustrar utilizando uma das mensagens recebidas.

“My name is XXXX and I am a student in Professor
OOOO's Portuguese class. I am interested in
communicating with one of your students. Preferrably a
male, because I already have a female penpal from Portugal.
Thank you so much
XXXX R.”

A maioria das duplas foram formadas por ordem de chegada de *e-mails*. Entretanto, em alguns casos, tentei agrupá-los de acordo com suas preferências, como no trecho supracitado.

Formadas as duplas, dei início ao programa enviando a Tarefa nº 1. Optei por enviar as tarefas uma a uma por duas razões: para verificar, ao longo do programa, se as tarefas adequavam-se aos interesses e às necessidades do grupo e para dirimir possíveis dúvidas em relação às tarefas. O trecho abaixo ilustra uma dessas interações:

“Caros participantes,

Estou enviando a todos uma WebQuest que elaborei para vocês a qual valerá pelas tarefas 4 e 5. Leiam detalhadamente a WebQuest tanto a parte do Brasil quanto a parte dos Estados Unidos. Tentem fazer a parte 1 primeiro e depois a 2. Leiam todos os sites!!! Eles estão muito bons. Tem turismo, culinária, cultura e muito mais!!!!

ANÁLISE DOS DADOS

Não se esqueçam de me enviarem cópias de seus e-mails. O endereço da WebQuest é: www.nbh.com.br/juniabraga/webquests/htm

Abraços a todos,
Junia”

Durante o Programa, desempenhei o papel de professora, elaborando tarefas e de coordenadora, organizando o programa e dando suporte aos aprendizes quando requisitada.

Observe-se este trecho em que desempenho o papel de coordenadora:

“Professora Braga,

Sorry to bother you again, but the letter that I just sent to XXXX got returned to me telling me that the address is wrong. Do you have his address right? nnnnnn@nnnnn.com.br I'll try sending it to him later.

Obrigado!

))))))”

Com base nos pressupostos teóricos de Little e Brammert (1996) e de Little (1998) e da estrutura pedagógica de *tandem*, que ocupa uma posição entre a aprendizagem formal e a auto- instrução, como mencionado no início desta seção, poderia considerar minha atuação como professora e coordenadora do Programa um dos componentes de suporte ou *scaffolding* aos aprendizes por meio das relações dialógicas, a fim de orientá-los em seus processos de aquisição de línguas e desenvolvimento da autonomia.

Nessas orientações, procurei dar aos participantes condições de planejar, monitorar, avaliar as atividades de aprendizagem e de selecionar as estratégias apropriadas para as soluções de problemas, por meio da elaboração de tarefas comunicativas e da opção dada aos aprendizes de interagirem livremente, com o propósito de assisti-los na construção da autonomia, bem como na aprendizagem e uso da língua alvo.

b) As relações dialógicas das duplas

Um outro componente encontrado nesta pesquisa que parece promover a autonomia dos aprendizes pode ser encontrado nas relações dialógicas advindas das interações entre as duplas.

Essas relações, por meio do diálogo, ao mesmo tempo que funcionam como um mecanismo de apoio na co-construção do conhecimento como é o caso por exemplo da negociação de significado e feedback das correções, como discutirei ainda neste Capítulo, podem promover ações autodirecionadas como sugerem os depoimentos abaixo:

Exemplos retirados das entrevistas dos participantes B-1 ,B-8, A-7 e B-15

Junia “Você acha que essa forma de trabalhar via e-mail, em parceria com um colega te ajudou a se tornar independente, mais confiante e mais autônomo?”

37) B-1 “claro, eu precisei aprender sozinha algumas coisas, tive que me ariscar muito mais do que antes, pois não havia professor de plantão para me ajudar. Foi necessário estudar e pesquisar mais do que quando se está em sala da aula.”

A mesma pergunta foi feita nas entrevistas dos participantes A-7 e B-15 e B-8 que responderam:

38) B-8 “Sim. Percebi que é possível comunicar-me no idioma e que é um recurso que posso utilizar para ajudar no aprendizado, independentemente da forma tradicional de estudo”

39) A-7 “Com esta pratica de Tandem sinto menos inibido com o uso do português. Por esta razao sou mais independente com o português.”

40) B-15 “Sim, sem dúvida nenhuma,quando você vê realmente que consegue se virar e conversar com uma pessoa que não fala a sua língua é uma satisfação.”

Finalizando esta seção, gostaria de retomar a visão socioconstrutivista enfatizada em Donato (1994), Little (1998), e Silva (1999) e ressaltar que os indícios de autonomia encontrados neste estudo ocorreram por meio das relações dialógicas e que professor, coordenador, parceiro ou artefatos culturais, como o uso do dicionário, podem servir de mediadores, “acelerando a atuação na zona de desenvolvimento proximal do aluno” (LEFFA 2002, p. 5), e, assim, auxiliando o aprendiz a desenvolver sua autonomia e a construir conhecimento na língua alvo.

4.2 AS ESTRATÉGIAS SOCIAIS

No que concerne ao uso das estratégias sociais, identifiquei as estratégias utilizadas pelos aprendizes de português e de inglês que ocorreram nas interações durante o Programa Brasil & USA à luz da taxonomia de Oxford (1990). Nesta seção, apresento o levantamento das estratégias utilizadas pelos participantes, bem como a discussão de tais estratégias.

4.2.1 Estratégias de fazer perguntas

Oxford (1990) defende que uma das interações sociais mais básicas ocorre por meio da elaboração de perguntas, uma ação que beneficia o aprendiz por aproximá-lo do significado pretendido, auxiliando-o, assim, em seu entendimento. A autora também enfatiza que as interações feitas por perguntas podem encorajar a comunicação entre os parceiros,

promovendo uma maior quantidade de insumo na língua alvo e indicando interesse e envolvimento por parte desses parceiros, como pode ser observado nas perguntas em negrito a seguir:

41) Interações dos participantes B-1 e A-2

- A-2** “Tambem, tem festas aqui como um dia de professores, mas nao leva muita importancia. **Voce conhece sobre Halloween aqui nos Estados Unidos? [...]**
- Quais outras coisas voce gosta de fazer? Voce tem um carro? A gente precisa ter um carro no Brasil ?”**

Observe como as perguntas geraram insumo e estreitaram as relações entre os parceiros:

- B-1** “ Yes, we know about
 > Halloween here in Brazil. In fact, we have a Halloween
 > party here too, but it is very different. Here
 everyone > wear black clothes and they go to a party at midnight.
 I never went but everyone says that it is great.
 > You ask me about what I like to do ... So I like to
 > dance, read a lot of books, talk with my friends,
 watch
 > films. I do not have a car because I do not ha
 license.
 > Here I do not know ... I do not know if we have to
 have
 > a car. My brother will say that yes that is better if
 > you have a car, but I do not know...
 > I will send you a photo and you will see our Christmas
 > without snow. I think that you will like it. It is like
 > yours but the difference is that we do not have any
 > snow. In fact my family loves Christmas!
 > I will send you some sites about Belo Horizonte (BH)
 and
 > Diamantina... I think you will like it.
 > I will write you very soon... KISSES”

42) Interações dos participantes A-3 e B-4

A-3 “O que você faz? Quais são as notícias e fofocas no Brasil agora? Você mora onde?”

As perguntas do participante A-3 geraram uma resposta de 335 palavras por parte do parceiro B-4 (optei por reproduzir apenas partes da resposta).

Observe-se o envolvimento e insumo (335 palavras) gerado pelas perguntas do participante A-3. É interessante ressaltar que o parceiro B-4 também faz uso da estratégia social de fazer perguntas para finalizar o seu texto como recurso de dar continuidade à comunicação.

B-4 “Meu nome completo é XXXX. Tenho 39 anos, sou casado, pela segunda vez, há quase dois anos. Não tenho filhos do primeiro casamento mas eu e minha segunda esposa, que se chama Lúcia, pretendemos ter um ou dois daqui a alguns anos. Atualmente, estamos preocupados com a construção de nossa casa e com os estudos dela para entrar na Universidade.[...] Vejo que você está bem adiantado no treinamento do português. *Há quanto tempo você está estudando?*”

43) Interações dos participantes B-9 e A-10

B-9 “Brazil has many beautiful beaches. When do you intend to visit my country?”

A-10 “To answer your e-mail. I would love to visit Brazil sometime after I graduate. I graduate in May 2001, with a degree in Entertainment and Tourism. I love the music industry and I am fascinated by Foley artists, those who do sound effects for TV shows and movies. I also would like to write a book, and create my own cartoon for children. When I dream, I dream big. What are some of your dreams? Goals?”

Os exemplos acima parecem estar em consonância com as afirmações de Oxford (1990), pois apontam o uso constante de perguntas por parte dos informantes, seja para criar oportunidades de prática, seja para demonstrar interesse pelo parceiro e sua cultura. Observei também que essas perguntas, em sua maioria, são respondidas, gerando comunicação e uma maior quantidade de insumo, bem como envolvimento entre os parceiros, como indicam as respostas dos informantes B-1, B-4, A-10.

É importante ressaltar que as respostas enviadas pelos parceiros comprovam o entendimento das perguntas, proporcionando assim um *feedback* indireto das habilidades de produção do aprendiz.

4.2.1.1 Estratégias de pedir esclarecimento e verificação

As estratégias de esclarecimento envolvem pedir ao falante para repetir, parafrasear, explicar, falar mais devagar ou dar exemplos, enquanto as de verificação envolvem perguntar se um determinado enunciado está correto ou se ele se enquadra em um caso em particular, parafraseando ou repetindo a fim de receber retorno quanto à precisão de um enunciado. Note-se o uso dessas estratégias nas interações que compõem o conjunto de dados deste estudo nos seguintes trechos:

Estratégias de verificação- o aprendiz certifica-se se algo está correto:

44) A-2 “Incluso, tinha arroz e feijões (ou é feijãos? Não sei!)”

45) B-4 “ Did you hear about Fernando de Noronha’ Island? It’s one of the best world places to emmersion (or dip)?”

- 46) B-4 “One great embrace (hug?) and see you soon (is it correct?)”
- 47) A-7 “ In Portuguese am I too informal or t6o personal if I finish with “Um abraço?””
- 48) B-8 “Eu estarei fora na pr6xima semana pois participarei de um congresso (conference in English , isn’t it?)”
- 49) A-7 “Tomara que voc6 recupere-se r6pido depois da cirurgia (se diz recuperar para quer dizer melhorar a sa6de depois da cirurgia?”

Estrat6gias de esclarecimento-quando algo n6o foi entendido:

- 50) B-4 “Now, I would like to ask you tree questions about your first e-mail.
- 1) What’s Snoop Dogg? I didn’t understand when you talk about “n6o o conheço mas ele mora perto daqui”.
 - 2) Is Greco Romana a kind of fight? Is it not violent?
 - 3) How does minor means? Is a second learn option in especialize course?
- 51) A-7 “ I didn’t understand “social class” do you mean a “elite” or “ um partido socialista?”
- 52) B-8 “ Nas correç6es do texto de #7, o participante #8 pergunta:
“L6 jogamos nas m6quinas de p6quer e eu gosto de jogar “21”. Tamb6m jogamos no rio Colorado e num lago (o que significa jogar no rio? H6 cassinos nos barcos ou voc6s jogam nos seus barcos?)”
- 53) B-8 “ Quanto a esta frase : Olavamos ao son do oceano” n6o entendi porque n6o h6 verbo “olavar” no portugu6s e n6o encontrei no espanhol”
- 54) A-14 “O que 6 “niver” ?

No que concerne as quest6es ling6isticas, ao fazerem uso das estrat6gias sociais de fazer perguntas os aprendizes demonstram estar checando suas escolhas lexicais como 6 o caso dos exemplos 45-“ ...emersion or dip?, 49- “ ...se diz recuperar para querer dizer melhorar a sa6de...”,46 “...One great embrace (hug?)”; a compreens6o lexical como nos exemplos 54-“...o que 6 niver?”, “...(o que significa jogar no rio?) e a adequa76o lexical como

é o caso no exemplo 47- “ In Portuguese am I too informal or t6o personal if I finish with “Um abraço”?”

As estrat6gias sociais de pedir esclarecimento ou de verifica76o, acima identificadas, al6m de exercerem a fun76o b6sica de promover comunica76o, podem tamb6m funcionar como instrumentos que auxiliam na negocia76o de significado e preenchem lacunas na comunica76o.

As intera76es a seguir, retiradas do corpus deste estudo, ilustram o uso das estrat6gias de esclarecimento e verifica76o na negocia76o de significado.

55) Intera76es entre os participantes A-3 e B-4

Participante A-3 escreve:

“[...] Tenho vinte e cinco anos de idade e moro na cidade de Long Beach, Calif6rnia com Snoop Dogg. N6o o conhe76o mas ele mora a cerca de aqui. Sou t6cnico de um equipe de Greco-Romano de um college chamado Cerritos. [...] Eu freqüento a universidade de Cal State Fullerton e meu especializa76o e espanhol e meu minor e portugu6s” (e-mail de 21/09/2001)

Participante B-4 responde ao participante A-3:

“Now I would like to ask you tree questions about your first e-mail:

- 1) **What’s Snoop Dogg?** I didn’t understand when you talk about “ n6o o conhe76o mas ele mora perto daqui”
- 2) **Is Greco- Romana a kind of fight? Is it not violent?**
- 3) **How does minor means? Is a second learn option in specialize course?”** (e-mail de 07/10/2001)

Participante A-3 esclarece as d6vidas do participante B-4:

“First let me answer your questions. Snoop Dogg is a rapper (cantor da musica rap) I tried to say that I do not know him personally but that I live near him. I was told that Wrestling translates as Greco Romana. Wrestling is a sport which is very similar to Brazilian Jujitsu, except you are not allowed to punch or kick. Minor is a secondary degree in a specific course where the requirements are not as difficult as a major.” (e-mail 9/10/2001)

O participante B-4 usa a estratégia de esclarecimento para compreender o significado de “Snoopy Dogg”. Em “Is Greco Romano a kind of fight?” O participante B-4 faz uso da estratégia de verificação como instrumento para certificar-se do sentido inferido. Em “How does minor means? Is a second option in especialize course?” ele parece fazer uso dos dois tipos de estratégias, formulando perguntas quase que simultaneamente. Primeiramente, ao não ter entendido o sentido de “minor” (“How does minor means?”), ele faz uma pergunta de esclarecimento do que quer dizer “minor” e logo após ele utiliza uma pergunta de verificação (“Is it a second learn option in specialize course?”) para se certificar se “minor” é um tipo de curso de especialização.

Observei também o uso das estratégias sociais de fazer perguntas de esclarecimento e verificação nas interações dos participantes B-13 e A-14 nos exemplos 56 e 57. No exemplo 56, o participante A-14 detecta sua dificuldade de entender “niver” e recorre à estratégia de pergunta de esclarecimento para compreender seu significado. No exemplo 57, o participante B-13 faz uso de uma pergunta indireta de esclarecimento com o propósito de compreender o significado de “enero

56) Interações entre os participantes B-13 e A-14

- B-13** “You asked me about my -person.I am 27 yeras old.My niver is im May 6.And I would like to travel in order to practise my English.I think it is good for me.” (e-mail de 18/10/2001)
- A-14** “[...] O que e “niver”?” (18/10/2001)
- B-13** “Para mim niver é aniversário”(19/10/2001)
- A-14** “Ah, niver e aniversário. Meu aniversário e 24 do novembro.” (23/10/2003)

57) Interações entre os participantes B-13 e A-14

A-14 “Eu gostaria de visitar o Brasil de novo no enero.” (18/10/2001)

B-13 “Quando você escreve que gostaria de visitar o Brasil no enero (não conheço esta palavra)” (23/10/2001)

A-14 “ Olá,
Ah niver e aniversario. Meu aniversario e 24 do novembro.Eu terei 25 anos.
Eu queria escrever Janeiro, “enero” e uma palavra espanhola.”(23/10/2001)

O exemplo 58 também confirma o uso das estratégias de esclarecimento e verificação na negociação de significado. Os exemplos citados parecem estar em consonância com os postulados de Long (1980) e Pica (1984), mencionados no Capítulo 2, de que, no curso das interações, aprendizes e seus interlocutores, no caso, os parceiros, negociam o significado das mensagens modificando e reestruturando suas interações a fim de atingir o entendimento mútuo, facilitando, assim, a aquisição de línguas.

58) Interações entre os participantes A-3 e B-4

B-4: “One great embrace (hug?) and see you soon (is it correct?) (07/10/2001)

A-3: “an embrace (is it correct?) (Yes, but most people end a letter with sincerely or if it is really personal, with Love) (26/11/2001)

4.2.1.2 Estratégias de pedir correção

Essa estratégia geralmente ocorre na conversação, mas pode ocorrer também em interações virtuais, como é o caso deste estudo. Notem-se exemplos de estratégias de pedir correção identificadas no corpus desta pesquisa:

- 59) A-5 “espero sua resposta (com correções do meu português)” e-mail 26/09/2001
- 60) B-1 “Please correct my mistakes. My English is horrible” (11/10/2001
- 61) A-7 “Lhe agradeço se você me dizer qualquer coisa, correção do meu comentário sobre o meu português para eu melhorar” 19/04/2001
- 62) B-9 “You should correct my mistakes. Thank you.” 27/09/2001
- 63) A-7 “Lhe peço fazer correções ao meu português como eu fazia no seu recado a continuação.”
- 64) A-7 “Como sempre, solicito suas sugestões para melhorar o meu português” 30/05/2002
- 65) B-8 “I am waiting for your impressions about this subject and impressions of my English” 21/11/2002
- 66) B-13 “If you wanted, please read my text and correct because will be good for me.”
- 67) A-14 “Please correct my Portuguese! I need practice...” 19/10/2001

As estratégias de pedir correção são mais comuns no ambiente de sala de aula do que no ambiente natural de cenários sociais informais (OXFORD, 1990). Entretanto, a aprendizagem colaborativa em regime de *tandem*, como mencionado na revisão da literatura, prevê o uso da correção quando solicitada pelos aprendizes. Como cada aprendiz fala a

língua do outro, eles têm mais oportunidades de ajudar um ao outro, por meio do suporte às tentativas do parceiro em se expressar ou por intermédio de uma explicação ou correção (LITTLE e BRAMMERTS, 1996).

Entre catorze participantes, sete fizeram uso da estratégia de pedir correção e tiveram seus textos comentados e corrigidos.

Os participantes demonstram uma reação positiva quanto às solicitações de correções, como pode ser observado nos exemplos seguintes.

68) Interações dos participantes B-13 e A-14

A-14 “Please correct my Portuguese! I need practice...”

B-13 “ Quanto ao seu nível de português considero muito bom.”

69) Interações entre os participantes B-13 e A-14

B-13 “If you wanted, please read my text and correct because will be good for me”

A-14 “Você escreve bem o inglês. Você já fala inglês?”

70) Interações dos participantes B-1 e A-2

B-1 “Please correct my mistakes (my English is horrible)

A-2 “Wow! Seu inglês vai muito bem!^-^ Pó quantos anos estuda você o inglês?”

71) Interações entre os participantes A-7 e B-8

A-7 “Lhe agradeço se você fizer qualquer coisa, correção comentário sobre meu português para eu melhorar.”

- B-8** “Achei que sua escrita em português está muito boa, mas gostaria de sugerir que envie-me as mensagens em Word, porque assim, você treina os acentos que são importantes no português.”

O tipo de comentário usado pelos participantes em resposta às solicitações de correção demonstra o espírito construtivo geralmente presente nas correções em pares ou grupos, o que parece estreitar ainda mais as relações colaborativas. O *feedback* gerado por essas estratégias parece ter motivado os aprendizes a testarem suas hipóteses, auxiliando-os, assim, a construir conjuntamente conhecimento na língua alvo, como ressaltado pelos aprendizes nestes trechos retirados das entrevistas.

Quando perguntado sobre os pontos positivos e negativos do programa, o participante A-3 comenta:

- 72) A-3 “Eu queria ser entendido mas ao mesmo tempo não era como entregar um trabalho a um professor. Era como falar entre amigos e era aceito errar.”

Quando perguntado se percebeu o comprometimento da parceira no processo colaborativo de aprendizagem, o participante A-7 comenta:

- 73) A-7 “Ela envia tarefas de boa qualidade e faz correções úteis ao meu português.”

Quando perguntada se o *feedback* que recebia do parceiro por meio das correções auxiliaram-na no processo de desenvolvimento lingüístico, a participante B-8 comenta:

- 74) B-8 “Sim, especialmente para o uso das preposições, que é uma das minhas dificuldades e também em relação a estruturação das frases e uso de verbos e expressões mais adequadas para dizer o que se pretende no inglês. As correções são um dos principais aspectos motivadores do programa.”

Quando perguntado se as correções auxiliaram-no na aprendizagem de inglês, o participante B-9 comenta:

- 75) B-9 “As correções me ajudaram muitíssimo. Eu gostaria de ter uma pessoas para corresponder tos os dias, contando que ela fizesse correções. Devidas. Tenho excelente memória fotográfica. Portanto, quando vejo meus erros corrigidos e em destaque, como são feitos pelo próprio programa do e-mail, fica quase impossível repeti-los.”

4.2.2 Estratégias de cooperar com os outros

Segundo Oxford (1990), a estratégia de cooperar com os outros é essencial para aprendizes de línguas. A cooperação implica ausência de competição e presença de espírito de grupo. Mais ainda, esse tipo de estratégia encoraja o suporte mútuo.

A aprendizagem cooperativa demonstra efeitos significativos, tais como o aumento da auto-estima e da confiança, a obtenção de resultados melhores mais rapidamente e, em especial, uma motivação de aprendizagem mais forte, um maior número de oportunidades e *feedback* sobre os erros.

Entretanto, as pesquisas apontam que os aprendizes, por questões culturais, não demonstram preferência por esse tipo de estratégia. Oxford (1990) enfatiza que para se promover a aprendizagem de línguas por meio das estratégias de cooperação, dentro ou fora de sala de aula, talvez seja necessário auxiliar os aprendizes a confrontarem ou até mesmo a modificarem suas atitudes culturais em relação à cooperação e à competitividade.

Neste estudo, os participantes fazem uso da estratégia de cooperar com colegas e com o usuário da nova língua, simultaneamente, por serem colegas na relação colaborativa e

ANÁLISE DOS DADOS

especialistas da língua. As estratégias de cooperar com os usuários da nova língua listadas a seguir foram identificadas durante as interações.

- 76) A-3 “First let me answer your questions” (9/10/2001)
- 77) A-2 “I hope my corrections were useful to you” (15/10/2001)
- 78) A-7 “My corrections to your English are below” (28/04/2002)
- 79) B-8 “I would like to thank you for your attention to correct my message. I did the same to your first message and put it in a file attached” (23/04/2002)
- 80) B-6 “Procurei escrever de modo mais simples sem termos complicados, OK?” (E-mail-sem data)
- 81) B-8 “Achei que sua escrita em português está muito boa, mas gostaria de sugerir que envie-me as mensagens em Word, porque assim você treina os acentos que são muito importantes no português” (19/04/2001)
- 82) A-7 “Quando você mi escreve, pode escrever no inglês, se você quiser, para praticar o seu inglês. Como eu faço quando escrevo para você” (comentário do #7 sobre as interações que precediam as tarefas na língua materna)
- 83) B-9 “Gostei muito de receber seu e-mail. Você escreveu perfeitamente bem. Espero poder ajudá-la a aprender o português.” (26/09/2001)
- 84) B-10 “I hope that I can help you with your English” (26/09/2002)
- 85) A-9 “I understand you are starting to learn Portuguese, but you wrote very well. I will help you as far as you can” (14/11/2001)

A cooperação se deu em termos de responder perguntas como no exemplo 76; oferecer correções como no exemplo 77, 78 e 79; modificar o insumo para torná-lo mais simples como no exemplo 80; gerou sugestões como no trecho 81, oportunidades de mais produção como pode-se observar no exemplo 82 e ajuda com no trecho 83.

4.2.3 Estratégias de empatia

A empatia é uma habilidade de se colocar no lugar do outro com o propósito de entender melhor sua perspectiva. A empatia é elemento importante para que a comunicação seja bem sucedida em qualquer língua e especialmente necessária quando nos propomos a aprender uma outra língua (OXFORD, 1990).

As estratégias de entender a cultura do outro e de preocupar-se com os sentimentos e pensamentos do outro podem auxiliar os aprendizes a estreitar a relação de empatia. Brown (1994) enfatiza que, para nos comunicarmos, precisamos entender os estados afetivos e cognitivos do outro. Foram listadas estratégias de empatia identificadas em alguns trechos, as quais demonstram não só o interesse e o envolvimento dos participantes com os parceiros, mas também o interesse por sua cultura. São eles:

- 86) A-2 “A gente aqui nos Estados Unidos sabe bem do Carnaval do Rio de Janeiro”
23/10/2001
- 87) A-2 “I can’t imagine how it must be to have Christmas in Summer”
- 88) B-1 “I will send you a photo and you will see our Christmas without snow. I think that you will like it. It is like yours but the difference is that we do not have any snow.”
- 89) B-8 “So, could you tell me more about American political system?”
- 90) A-7 “Eu leio o jornal Veja (exemplares emprestados por meu professor de português) e leio Isto é On-line. Estou aprendendo muito do Brasil e dos brasileiros.”
- 91) B-8 “I think USA are a very interesting country and there are great geographic, social and cultural aspects that make this country very attractive. So, I would like to ask you some questions of your country”

92) B-8 “Realmente, a situação do casamento e relacionamento com a ex-esposa do seu cunhado que você descreveu é bem curiosa, mas mostra como que os costumes também estão se modificando e o que vala a pena é tentarmos viver bem, felizes.” 02/11/2002

93) A-2 “Yes, we know about Holloween in Brasil.”

Após o encerramento oficial do programa, demonstrando, assim, que o fator empatia pode influenciar na comunicação entre os aprendizes de línguas. Ambos os pares continuam adotando esse regime de aprendizagem até os dias de hoje e a relação de empatia pode ser observada nos depoimentos a seguir extraídos de nossas entrevistas.

94) Junia: “Você achou que as interações com o seu correspondente te aproximaram dele e de sua cultura?”

A-7: “Sim. Aprender e usar outra língua é aprender da outra cultura e conhecer outras pessoas.”

A mesma pergunta foi feita para a participante B-8, que respondeu:

95) B-8 “Eu fiquei realmente motivada com o programa e gostei muito da experiência, sobretudo porque o parceiro é uma pessoa muito atenciosa e cuidadosa com o trabalho, o que me levou a procurar também fazê-lo da melhor maneira. Houve momentos hilários, já que uma pessoa que está aprendendo um outro idioma, as vezes escreve algo que torna-se muito engraçado para quem lê na sua língua”

96) Junia: [...] “Você e seu parceiro continuaram se correspondendo até hoje. Vocês têm um ano de correspondência?”

A-1: “Temos mais de um ano de correspondência, apesar de que atualmente estamos meio parados (um e-mail por mês só, para quem escrevia 3-4 vezes por semana é bem menos). Mas mantemos o contato sempre que podemos.”

4.3 AS ESTRATÉGIAS DE COMPENSAÇÃO

Segundo Oxford (1990), as estratégias de compensação podem auxiliar os aprendizes a superar limitações nas quatro habilidades: fala, compreensão oral, leitura e escrita. Com base nas interações que constituem o corpus desse estudo, observei e identifiquei as seguintes estratégias de compensação:

a) Estratégias de inferir

Conforme Oxford (1990), as estratégias de inferir são essenciais para a compreensão oral e para a leitura, uma vez que auxiliam o aprendiz a reconhecer e a entender o sentido geral do texto, seja ele oral ou escrito. Das estratégias de inferir observamos o uso da estratégia de usar as pistas lingüísticas, que prevê o uso do conhecimento prévio da língua materna ou de outras línguas:

97) A-7 “Eu também falo espanhol. Dado que são duas línguas muito parecidas, foi mais fácil aprender o português”

98) A-2 “O português é fácil para mim porque já falo também o espanhol”

b) Estratégias de superar limitações na fala ou escrita

Entre as estratégias de superar limitações na fala e escrita, identifiquei o uso das estratégias de trocar o código³⁸ lingüístico para a língua materna e de inventar palavras.

As estratégias de trocar o código lingüístico prevêm que os aprendizes façam uso de uma palavra ou expressão na língua materna; a estratégia de pedir ajuda é semelhante à estratégia de pedir esclarecimento e verificação, a diferença é que o aprendiz quer que o outro forneça o que ele não sabe, em vez de esclarecer ou explicar.

Já no uso das estratégias de selecionar o tópico, o aprendiz está interessado em escolher o tópico que para ele seja interessante ou por meio do qual possa vir a aprender mais; e a estratégia de inventar palavras ocorre quando o aprendiz as inventa para comunicar um conceito para o qual ele ainda não tem o vocabulário correto. Os exemplos listados a seguir exemplificam o uso dessas estratégias.

Estratégias de troca de código lingüístico:

99) A-2 “Se pode esquiari e snowboard”

100) B-1 “Here we have a Word that explains everything SAUDADE” 22/11/2001

101) A-2 “É um holliday estranho”

102) A-3 “Eu frequento a universidade CAL State Fullerton e meu especializaçao é espanhol e meu minor é português.”

103) A-5 “É possível eu escrever com Word 2000 e enviar minhas mensagens como “attachments”

104) B-8 “I am recovering from a surgery (hysterectomia, in Potuguese)”

105) B-15 “Eu vou ser seus “translator” porque sei um pouco do portugues”

106) A-2 “Temos aqui “shopping malls “, centros grande para fazer compras(roupa, jóias, brinquedos)”

³⁸ Tradução da autora para “code switch”

Estratégias de inventar palavras:

107) B-5 “Sou #5, seu **parceiro de caneta** (penpal).”

108) A-7 “Entre ele têm dois barcos e um **esqui de jato**”

109) A-7 “Há como arquivo **afixo**”

Não foram encontrados exemplos de estratégias de selecionar o tópico e de pedir ajuda.

O uso das estratégias de compensação, como indicado nos referidos exemplos, confirmam as afirmações de Oxford (1990) de que essas estratégias podem auxiliar o aprendiz a superar limitações na língua alvo. Entretanto, poucos exemplos de estratégias de compensação foram encontrados no corpus deste estudo pelo fato de o contexto virtual não oferecer uma resposta imediata às solicitações dos parceiros, como é o caso da estratégia de pedir ajuda que pressupõe o pronto fornecimento, pelo parceiro, de palavras ou expressões desconhecidas do colega.

É interessante observar que o uso das estratégias de compensação nesta pesquisa parece auxiliar os aprendizes a superar as possíveis quebras na comunicação, garantindo-se, assim, que o canal de comunicação para uso da língua seja mantido aberto, o que se alinha com as considerações de McDonough (1995), citado no Capítulo 2.

4.4 O DESENVOLVIMENTO LINGÜÍSTICO DO APRENDIZ NO CONTEXTO DE *TANDEM*

As discussões desta presente pesquisa parecem demonstrar alguns benefícios quanto ao uso das estratégias de aprendizagem no ambiente colaborativo em *tandem* via *e-mail*. Entre esses benefícios, gostaria de ressaltar a negociação de significado oriunda da estratégia de pedir esclarecimento e verificação, o *feedback* gerado pelas estratégias de correção, bem como outros benefícios advindos de relações colaborativas em *tandem* via *e-mail*, tais como a troca cultural, o suporte mútuo e a reciprocidade.

Além desses benefícios, observei no corpus deste estudo indícios de desenvolvimento lingüístico por parte dos aprendizes, como ilustrado a seguir.

Do ponto de vista da aquisição de vocabulário, observei dois exemplos de aprendizagem de expressões de despedida. Eis a seqüência de trechos de *e-mails* dos participantes B-8 e A-7.

110)

Primeiramente o participante A-7 orienta a parceira quanto ao uso da palavra “regards”.

B-8: (17/04/02): “I hope we could have a time.
Regards,
B-8 ”

A-7: (28/04/02): “Seu inglês é ótimo e “Regards” é muito formal.”

Após receber a orientação do parceiro, B-8 parece se conscientizar do uso incorreto de “regards” e recorre ao parceiro sugerindo o uso de “All the best”.

B-8: (02/05/02): “ Finally, you Said that “Regards” is very formal to finish a message. What do you think about:
All the best,”

O participante A-7 percebe a dificuldade de B-8 em solucionar o problema e com críticas construtivas finalmente sugere a expressão mais apropriada, no caso, “sincerely”.

A-7 (02/05/02): “That’s fine. It’s not a big deal. I just wanted to give you a better feel for the ending phrase. ...
Another one is:
Sincerely,
A-7 ”

A participante B-8 passa a fazer uso de “sincerely” nas suas interações.

B-8: (19/05/02): “I’m waiting to your answer.
Sincerely,
BR#8 ”

B-8: (14/06/02): “ I hope you would have very good holidays.
Sincerely,
BR#8 ”

Essa seqüência de interações demonstra a adoção da expressão “sincerely” pela participante B-8 em substituição à expressão mais formal “regards”. Isso ocorreu devido a um processo de *scaffolding* acionado pelo participante nativo A-7, como demonstrei nos comentários acima que prevê a orientação do adulto, no caso o parceiro mais capaz, nas tarefas em que ele percebe estar além da capacidade real do aprendiz.

Pode-se considerar que B-8 tenha aprendido a nova expressão não só pelo fato de ter empregado “sincerely” em todos os seus *e-mails* subseqüentes à correção explícita (dos quais só dois foram citados), como também pelo seu próprio depoimento em entrevista.

Quando lhe foi pedido que listasse palavras, expressões ou aspectos gramaticais que teriam sido aprendidos ou reforçados durante o programa, B-8 respondeu: “Me lembro agora de pouquíssimos: ... ; a expressão *sincerely* para finalizar a mensagem (uma forma mais informal, mas não muito). Há outras...” B-8 (19/5/2002):

Em outro exemplo de aprendizagem de expressão de despedida, o participante A-7 usa a estratégia social de pedir esclarecimento sobre o uso da expressão “Um abraço.

111)

A-7: (02/05/02): “In Portuguese am I too informal or too personal if I finish with “Um abraço?””

Não há nenhum registro de resposta do participante B-8 a essa solicitação. Notei que, até então, ele vinha utilizando esse recurso normalmente e suspendeu seu uso por falta de *feedback*. Entretanto, por meio do mecanismo de *noticing*, o participante A-7 percebe, a partir de 23/5/2002, o uso de “Um abraço” nos *e-mails* de seu parceiro e, desde então, volta a adotá-la, com a variante “Abraços”.

Ainda no que se refere à aquisição de vocabulário, segue-se a seqüência de interações abaixo:

112)

A-7: (22/05/02): “ Há como arquivo afixo minhas correções ao seu relatório sobre o sistema educativo no Brasil.”

B-8: (23/05/02): “(Há como arquivo afixo) minhas correções (ao) seu relatório sobre o **Segue em arquivo anexado do sistema educativo (no Brasil).**”

A-7: (24/05/02): “Você tem como arquivo anexado minha descrição do sistema educativo americano.”

ANÁLISE DOS DADOS

A-7: (11/09/02): “O arquivo anexado é seu ensaio com as minhas correções ao inglês.”

Essas interações revelam que a aquisição do vocábulo ocorreu por meio do *feedback* do parceiro. Após receber a orientação do parceiro, o aprendiz A-7 passa a usar o item lexical “anexado” em todas as suas interações.

O mesmo processo identificado no exemplo 112 ocorreu no exemplo a seguir:

113)

A-7: (11/09/2002): “Tomara que recupere-se rápido depois da cirurgia. (se diz recuperar para quer dizer “melhorar a saúde” depois de cirurgia?)”

B-8: (19/09/2002): “Tomara que recupere-se rápido depois da cirurgia. (se diz recuperar para quer dizer “melhorar a saúde” depois de cirurgia?)” **Sim, usa-se recuperar (a saúde) após uma cirurgia ou algum problema de saúde**

A-7: (17/10/2002): “Como vão as coisas com você? Está se recuperando da sua cirurgia?”

Nesse exemplo, o participante A-7 faz uso da estratégia social de esclarecimento para testar sua hipótese do uso de “recuperar-se”. Ele então, recebe o *feedback* do parceiro e, uma vez confirmada sua hipótese, passa a fazer uso desse item lexical.

Do ponto de vista do desenvolvimento da sintaxe, a seqüência de interações a seguir sugere que A-7 conscientiza-se do uso do pretérito perfeito em português para relatar uma série de atividades concluídas no tempo passado. Essa conscientização pode ter sido incentivada pelas correções de dois textos de A-7, feita por B-8, que indicavam, em parênteses, formas do pretérito perfeito em substituição a outras, do pretérito imperfeito, inadequadas para esse fim (em negrito). Assim:

ANÁLISE DOS DADOS

A primeira interação ocorreu em 30/5/2002 e A-7 enviou à sua parceira um relatório intitulado Sucessos e Fracassos do Plano Real, que tinha sido feito para o curso de português. Nesse relatório, observamos o uso do pretérito imperfeito nos verbos grifados. Apesar de extenso, o texto não continha muitos erros.

114)

A-7: “Gudin **apresentava** estas idéias nos anos 1960, bem antes dos acontecimentos no Brasil nos anos 70 e 80 que **resultavam** na hiperinflação [...] O governo **aumentava** os recursos dedicados à educação mas 60% destes recursos vai às universidades onde estão os mais favorecidos. Só 0,3% destes recursos vão aos 20% mais pobres.

A parceira B-8 corrigiu “resultavam” para “resultaram” e “aumentava” para “aumentou”. Em 24/6/2002, B-8 corrige o texto em que A-7 descreve suas últimas férias.

B-8: (24/06/02) “**Já estamos de volta. Olavamos ao som do oceáno** (Seria algo como descansamos ao som do oceano? Ou escutamos o som do oceano?), **andavamos** (andamos ou caminhamos - acho a 2ª opção melhor) **na praia, vimos postos do sol** (pores-do-sol - plural de pôr-do-sol). **Eu andava** (andei) **por (de) bicicleta. Descansavamos** (Descansamos) **muito.**”

Nas descrições encontradas após as correções, A-7 faz uso correto do passado perfeito.

A-7: (05/07/02) “Isto é o fim da minha primeira semana no México. ..**fui** às pirâmides de Teotihuacan. Ontem **fui** ao sítio de Xochicalco. Estas duas viagens **foram** com um guia (guide) perito quem é professor de história Mexicana.”

A-7: (02/08/02) “Depois de voltar do México **comecei** a fazer coisas da lista interminável de tarefas domésticas (se chama “honey do list” em inglês). Exemplos são: **podei** árvores no quintal, **arranquei** arbustos velhos no pátio da frente, **limpei** os filtros do sistema de

ANÁLISE DOS DADOS

ar condicionado da casa. Também **fui** com Loretta a nossa casa nas montanhas. Lá, com um transcurso de semana e meia, **pintei** a metade do exterior da casa."

Ainda do ponto de vista sintático, pude observar duas seqüências reveladoras de um processo de conscientização de A-7 quanto à colocação de pronomes oblíquos em português. Na primeira seqüência, primeiramente, B-8 faz uma correção de um texto de A-7, indicando que o pronome "me" não é utilizado para iniciar uma oração:

115)

B-8: (24/06/02): "**Me** pode (Você pode me) contar sobre sua viagem a cuernavaca?"

Mais tarde, A-7 posiciona corretamente o mesmo pronome "me", logo no início de sua mensagem:

A-7: (02/08/02): "**Desculpe me** por ter demorado tanto em responder."

No mesmo dia, ele escreve novamente:

A-7 (11/08/02): "**Desculpe me** por ter demorado tanto na minha resposta."

E finalmente, em outubro, A-7 já corrige essa forma nos mínimos detalhes:

A-7 (17/10/02): "**Desculpe-me** por não ter escrito por tanto tempo."

ANÁLISE DOS DADOS

É interessante notar que ao final dessa mensagem, A-7 comete um erro que, de certo modo, revela a sua atenção para não iniciar uma pergunta com "me", situação em que foi corrigido por B-8, em 24/6/2002.

A-7 (17/10/02): **"Mim pode explicar mais do seu trabalho?"**

O mesmo tendo acontecido ainda mais tarde, como a seguir:

A-7 (06/12/02): **"Mim pode fazer o favor de escrever esta frase em português?"**

Uma segunda seqüência revela que A-7 não foi capaz de transferir esse aprendizado sobre a colocação do pronome oblíquo "me" para o pronome "lhe". Entretanto, ao ser instruído pelo parceiro quanto à inadequação de se usar o "lhe" para iniciar uma sentença, A-7 respondeu prontamente, na mensagem seguinte, utilizando "te" em vez de "lhe". Contudo, mais tarde, voltou a incidir no erro antigo, usando "lhe" no início da oração. A seguir:

116)

A-7 (17/04/02): **"Lhe peço fazer correcoes ao meu português como eu fazia no seu recado a continuação."**

A-7 (13/08/02): **"Lhe agradeço pelas suas correções ao meu português ..."**

A-7 (11/09/02): **"Lhe vou escrever de novo no fim de semana."**

B-8 (19/09/02): **"Vou lhe escrever de novo no fim de semana. (Em Português não se inicia uma frase com o pronome "lhe". Informalmente usamos o pronome "te" referindo-se à pessoa para a qual estamos escrevendo. Exemplo: Te escreverei (ou te escrevo ou vou te escrever) novamente no fim de semana)."**

A-7 (20/09/02): **"Te escreverei com Word2000 neste fim de semana. (seria mais apropriado no sentido social escrever "escreverei para você"?)"**

A-7 (02/11/02): "Lhe escrevo só para dizer que vou escrever sobre casamento na próxima semana."

É interessante observar que a correção do parceiro no exemplo 114 auxiliou A-7 a se conscientizar quanto ao uso da palavra "me" em português. Todavia, o exemplo 115 mostra que, apesar de A-7 ter se conscientizado do uso de "me", esse mesmo processo parece não ter ocorrido com o pronome "lhe".

Os exemplos supracitados revelam que o uso das estratégias de aprendizagem sociais, em especial as estratégias de pedir esclarecimento e verificação e as de correção, tende a acionar mecanismos que facilitam e até mesmo aceleram o processo de conscientização e internalização da língua alvo, principalmente, quanto à aquisição de itens lexicais.

Além disso, o uso dessas estratégias nas relações colaborativas demonstra o envolvimento das duplas, perguntando, respondendo, sugerindo, narrando, explicando, corrigindo, e a construção do conhecimento das duplas por meio do uso da língua em várias de suas funções.

Gostaria de terminar esta seção apresentando o depoimento registrado na entrevista de B-1. Quando perguntada se as interações via *e-mail* auxiliaram-na a aprender inglês, B-1 relata:

117)

BR#1: *Claro que sim. Aprendi como conversar e manter conversa interessante, ainda mais com o vocabulário que eu tenho, aprendi novas palavras e formações de frases, gírias e outros tipos de coisas que auxiliam na minha comunicação. Exemplos: eu nunca usaria What's up? Para falar com alguém antes de ter conhecido o meu caro amigo, muito menos conseguiria escrever uma carta para uma pessoa usando partes da carta que ela me mandou.*

ANÁLISE DOS DADOS

É interessante observar que, apesar de ter internalizado a expressão “What’s up”, ela não fez uso dessa expressão em nenhuma de suas interações, o que sugere que outros indícios de conscientização e internalização, desencadeados pelo uso de estratégias, de *scaffolding*, ou por outros mecanismos quaisquer, podem ter ocorrido durante as interações e não terem sido manifestados durante o programa.

5 CONCLUSÃO

Este capítulo foi organizado em três seções. Na primeira seção, retomo os objetivos desta pesquisa, enquanto nas demais discorro sobre as implicações e limitações deste estudo, além de sugerir futuras pesquisas.

5.1 RETOMANDO OS OBJETIVOS DA PESQUISA

Ao identificar o uso das estratégias de aprendizagem sociais e de compensação no contexto de *tandem* via *e-mail*, optei por discutir os aspectos do bilingüismo, da reciprocidade e da autonomia pelo fato desses pilares sustentarem a modalidade de aprendizagem colaborativa *online* e contextualizarem o uso das estratégias deste estudo.

Ressalto, nessas discussões, a importância da troca cultural entre os parceiros e de enfatizar o papel primordial do contexto sociocultural no processo de aprendizagem de línguas, especialmente no processo de aprendizagem em regime de *tandem* via *e-mail*; a relevância do suporte mútuo entre os parceiros, marcadamente a regularidade das interações, o que encoraja a reciprocidade entre as duplas; e os aspectos subjacentes ao desenvolvimento da autonomia, tais como a atuação dos parceiros e do professor nas relações dialógicas ocorridas durante as interações.

Verifiquei que o uso das estratégias sociais e de compensação desencadeia um processo interativo essencial para o desenvolvimento da autonomia e para a construção de conhecimento da língua alvo e da cultura em que essa língua se insere.

Vale notar que as estratégias sociais, além da função básica de promover a comunicação entre os parceiros, promovem a negociação do significado

CONCLUSÃO

e a construção de conhecimento advinda do *feedback* gerado pelas estratégias de pedir correção.

Já a análise dos dados das estratégias de compensação encontradas no corpus desse estudo revela que o uso dessas estratégias possivelmente poderá ser melhor observado em situações de comunicação oral, pois algumas dessas estratégias, como por exemplo as estratégias de pedir ajuda e de usar mímica e gestos, exigem uma resposta imediata entre os participantes de um ato de comunicação.

Vale salientar que os indícios de desenvolvimento lingüístico inseridos no corpus deste estudo revelam o potencial do uso das estratégias de aprendizagem aqui tratadas em interações colaborativas *online*, o que confirma os postulados de Oxford (1990) de que as estratégias podem auxiliar no desenvolvimento da competência comunicativa de aprendizes de línguas e as afirmações de pesquisadores na área de CALL, tais como Healy (1999), Levy (1997), Little e Brammerts (1996), Paiva (2001) e Warschauer (1997), de que o ambiente virtual pode influenciar positivamente o processo de desenvolvimento das habilidades lingüísticas de aprendizes de línguas.

A colaboração, aspecto relevante do regime de *tandem*, presente durante as interações por meio do envolvimento dos participantes, das críticas construtivas e do *feedback* das correções, promove uma dinâmica que torna o processo de aprendizagem mais interativo e personalizado, fazendo de *tandem online* uma modalidade de aprendizagem centrada no aprendiz.

Além da participação ativa dos parceiros, os resultados desta pesquisa revelam ser a estrutura pedagógica um dos componentes propulsores da aprendizagem colaborativa em *tandem*, e é nessa estrutura pedagógica que se confere ao professor ou coordenador a responsabilidade de organizar e elaborar tarefas, ou seja, de gerenciar os procedimentos a fim

CONCLUSÃO

de se garantir uma estrutura pedagógica que auxilie os aprendizes em seus esforços de aprender e usar a língua alvo.

Dentro desse contexto, verifiquei que a introdução de novos tópicos pelos aprendizes em suas interações; o uso de interações espontâneas; a demonstração, por meio de depoimentos, de ações de autodirecionamento, como o uso do dicionário, e de sentimentos de menor inibição ao usar a língua constituem fortes indícios de autonomia.

Tais resultados revelam que o processo de desenvolvimento da autonomia do aprendiz ocorre por meio da interação com o outro social (OLIVEIRA, 1995), mediação essa que pôde ser observada por intermédio da atuação dos parceiros, do professor e do ambiente virtual, componentes cruciais no desenvolvimento da autonomia do aprendiz no contexto de *tandem online*.

Quanto ao ambiente virtual, o uso do *e-mail* nas interações colaborativas do Programa Brasil & USA viabilizou a troca cultural e a comunicação entre os aprendizes por se tratar de um instrumento que permite uma correspondência rápida, ágil e capaz de viabilizar a interação entre pessoas em diferentes localidades.

Esses recursos permitiram que aprendizes americanos e brasileiros, em países, fusos horários e agendas diferentes, interagissem dentro de uma frequência satisfatória para a realização do Programa. Ressalte-se, ainda, a possibilidade, devido ao uso do *e-mail*, do armazenamento de mensagens para futuras consultas de vocabulário e de estrutura da língua e para as correções das interações dos parceiros durante o Programa.

Com base nessas considerações, saliento que o correio eletrônico foi o meio responsável pela transmissão das mensagens entre os parceiros e a professora e coordenadora, esta pesquisadora, e pela garantia de comunicação significativa autêntica

CONCLUSÃO

entre os participantes do Programa, promovendo-se, assim, a construção do conhecimento lingüístico e cultural dos aprendizes, conforme apresentado no Capítulo 4.

Meus dados corroboram as afirmações de Little e Brammerts (1996) de que a aprendizagem em *tandem* ocupa uma posição entre a aprendizagem formal e a auto-instrução, sendo necessário um certo nível de autonomia para que os aprendizes consigam dar suporte uns aos outros. Concordo também com Benson (2001) ao postular que as atividades mais significativas, no que concerne ao desenvolvimento da autonomia do aprendiz em ambiente virtual, envolvem o *e-mail*, as discussões *online* e a autoria na rede. O autor enfatiza que a característica primordial da Internet como recurso de aprendizagem autodirecionada é a oportunidade de se desenvolver a aprendizagem colaborativa.

Além dos benefícios do uso do *e-mail* nas interações do Programa Brasil & USA, percebo que o ambiente virtual viabiliza o autodirecionamento e, conseqüentemente o desenvolvimento da autonomia, já que se trata de um ambiente que oferece aos aprendizes oportunidades de aprendizagem, tais como a negociação de significado, o uso de estratégias para se evitar a quebra da comunicação, o suporte recebido e dado aos parceiros, a escolha dos tópicos, o desempenho de tarefas livres e as constantes interações entre aprendizes e usuários da língua alvo.

Com base nessas considerações, essa pesquisa confirma que o contexto de *tandem* via *e-mail* favorece o desenvolvimento da autonomia do aprendiz porque é um contexto colaborativo no qual aprendizes e usuários da língua alvo interagem uns com os outros no intuito de aprender e usar a língua, criando eles mesmos muitas oportunidades de aprendizagem.

CONCLUSÃO

É digno de nota o fato de ambas as instituições, Califórnia State University Fullerton e College English School, ao realizarem o Programa de Aprendizagem em *Tandem* Brasil & USA, terem demonstrado uma abertura quanto ao uso de atividades que visam à aprendizagem de línguas a distância em instituições de ensino. Os preconceitos e restrições institucionais podem ser fatores impeditivos no desenvolvimento de ações pedagógicas com características mais autônomas como as descritas nesta pesquisa.

Os resultados desta pesquisa estão em consonância com as afirmações de pesquisadores, tais como Blin (1990), Little e Brammerts (1996), Healy (1999) e Aoki (2002), de que o ambiente virtual facilita a comunicação autêntica e o desenvolvimento das habilidades lingüísticas dos aprendizes e reforça o novo paradigma da área de ensino e aprendizagem de línguas e de CALL que visa promover uma aprendizagem centrada no aprendiz.

5.2 IMPLICAÇÕES DESTE ESTUDO

Primeiramente, gostaria de enfatizar que esta pesquisa é mais uma visão das práticas colaborativas em ambiente virtual. Como se pode depreender deste estudo, as teorias de CALL aplicam-se à prática de ensino e aprendizagem de línguas, o que me permite enfatizar que o número de aprendizes inscritos no Programa Brasil & USA, 24 aprendizes, comprova o interesse, por parte de aprendizes de línguas, em participar de atividades fora do ambiente formal de aprendizagem e que promovam a aprendizagem e o uso da língua.

Os resultados desta pesquisa demonstram que as práticas colaborativas em CALL, em especial a modalidade de *tandem*, oferecem oportunidades de comunicação autêntica e

CONCLUSÃO

oportunidades de aprendizagem e uso da língua. Entretanto, ressalte-se que, para que essas práticas colaborativas auxiliem os aprendizes de língua a se tornarem autônomos e proficientes na língua alvo, três componentes devem ser considerados: a estrutura pedagógica da atividade proposta, o papel do professor e o papel do aluno.

Retomando alguns componentes de habilidades e conhecimento essenciais para o desempenho do novo papel do professor e do aprendiz, sugeridas por Aoki (2002), considero que, para o desempenho satisfatório do papel do aprendiz, este precisa ter consciência dos benefícios e das desvantagens que a aprendizagem de línguas pode apresentar em geral; da natureza da língua que se está aprendendo; do fato de nossas necessidades secundárias serem socialmente construídas e da possibilidade de assumirmos o controle de nossa aprendizagem, entre outros. Por outro lado, o papel do professor implica confiar nos aprendizes, criar um ambiente seguro para a aprendizagem, prover escolhas, abrir espaço para as negociações, elaborar uma estrutura pedagógica que vise ao interesse e às necessidades do aprendiz, sem prejudicar seu sentimento de ser autônomo.

5.3 LIMITAÇÕES DESTE ESTUDO E SUGESTÕES

Esta pesquisa, assim como qualquer outra, possui limitações. Uma delas é o fato de as interações utilizadas no corpus deste estudo serem anteriores ao meu ingresso oficial no Curso de Mestrado da Pós Graduação em Letras - Estudos Lingüísticos da Faculdade Federal de Minas Gerais.

CONCLUSÃO

Durante o período dessas interações, apesar de já cursar disciplinas isoladas na referida instituição, não tinha ainda conhecimento dos procedimentos de pesquisa e de instrumentos de coletas de dados, tais como entrevistas e notas de campo usadas na triangulação dos dados. Os dados não foram coletados, inicialmente, com o propósito de pesquisa o que impediu a utilização de outros instrumentos.

Espero, com esse trabalho, contribuir para as discussões sobre o uso das estratégias de aprendizagem em ambiente virtual, bem como para as discussões sobre aprendizagem colaborativa e uso da autonomia. A título de sugestões, gostaria de propor estudos que avaliassem:

- a atuação do professor no desenvolvimento da autonomia do aprendiz em ambiente virtual;
- o desenvolvimento lingüístico e da autonomia do aprendiz frente aos novos recursos tecnológicos;
- a integração das teorias de CALL às práticas de ensino e aprendizagem dentro e fora de sala de aula; e
- a influência das relações colaborativas professor - aluno na construção de conhecimento do aprendiz.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos P.; SCHMITZ, John Roberts. *Glossário de lingüística aplicada*. Campinas: Pontes, 1998.

ANDERSON, J. *The architecture of cognition*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1983 *apud* ELLIS, Rod. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994. (Oxford applied linguistics).

ANDERSON, J. *Cognitive psychology and its implications*. San Francisco: Freeman, 1980 *apud* ELLIS, Rod. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.

AOKI, Naoko. Aspects of teacher autonomy: capacity, freedom, and responsibility. In: BENSON, Phil; TOOGOOD, Sarah. (Ed.). *Challenges to research an practice*. Dublin: Authentic, 2002. cap.7, p111-124.

APPEL, Marie, C. "Tandem language learning via e-mail: some basic principles and a case study". Dublin: Trinity College, Center for Language and Communication Studies, 1999. (CLCS occasional paper, n. 54).

BACHMAN, L. F. *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press, 1990 *apud* COHEN, D. Andrew. *Strategies in learning and using a second language*. New York: Longman, 1998.

BACHMAN, L. F.; PALMER, A. S. *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press, 1996 *apud* COHEN, D. Andrew. *Strategies in learning and using a second language*. New York: Longman, 1998.

BENSON, Phil. *Teaching and researching autonomy in language learning*. Harlow, England: Longman, 2001. (Applied linguistic action).

BLIN, Françoise. CALL and the development of learner autonomy. In: DEBSKI, Roberto; LEVY, Mike (Ed.). *Workcall: global perspectives on computer-assisted language learning*. Lise: Swets & Zeilinger, 1999. p. 133-148.

BREEN, M. P. The social context of language learning: a neglected situation. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 7, p. 135-158, 1986 *apud* BENSON, Phil. *Teaching and researching autonomy in language learning*. Harlow, England: Longman, 2001. (Applied linguistic action).

REFERÊNCIAS

- BREEN M. P.; CANDLIN, C. N. The essentials of communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics*, v. 1, n. 2, p. 89-112, 1980 *apud* BENSON, Phil. *Teaching and researching autonomy in language learning*. Harlow, England: Longman, 2001. (Applied linguistic action).
- BROWN, H. Douglas. *A practical guide to language learning*. New York: McGraw-Hill, 1989 *apud* BROWN, H. Douglas. *Principles of language learning and teaching*. 3rd ed. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall Regents, c1994a.
- BROWN, H. Douglas. *Principles of language learning and teaching*. 3rd ed. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall Regents, c1994a.
- BROWN, H. Douglas. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall Regents, c1994b.
- CANALE, Michael. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, Jack; SCHMIDT, Richard. *Language and communication*. London: Longman, 1983 *apud* BROWN, H. Douglas. *Principles of language learning and teaching*. 3rd ed. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall Regents, c1994a. 347 p.
- CANALE, Michael; SWAIN, Merrill. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, v. 1, p. 1-47, 1980 *apud* BROWN, H. Douglas. *Principles of language learning and teaching*. 3rd ed. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall Regents, c1994a.
- CHAMOT, A. U. 'The role of learning strategies in second language acquisition'. In: BREEN, M. P. (Ed.). *Learner contributions to language learning*. Harlow, Essex: Pearson Education, 2001. p. 25-43.
- CHAPELLE, Carol. Call in the year 2000 still in search of research paradigms? *Language Learning & Technology*, v. 1, n. 1, p. 19-43, 1997.
- CHEYNE, J. A.; TANULLI, D. *Dialogue, difference and the "Third Voice" in the zone of proximal development*. 1996. Disponível em: <http://watarts.uwaterloo.ca/~acheyne/ZPD.html> *apud* SILVA, Izabel M. Uma análise de uma atividade em sala de aula de língua inglesa numa perspectiva interacionista. *Moara: Revista dos Cursos de Pós-Graduação em Letras*, Belém, n. 11, p. 39-51, jan./jun. 1999.

REFERÊNCIAS

CLIFFORD, J. Composing in stages: the effects of a collaborative pedagogy. *Research in the Teaching of English*, v. 15, n. 1, p. 37-58, 1981 *apud* FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. *Correção com os pares: os efeitos do processo da correção dialogada na aprendizagem da escrita em língua inglesa*. 2001. 340 f. Tese (Doutorado em Letras: Lingüística Aplicada) - Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2001.

COHEN, D. Andrew. *Strategies in learning and using a second language*. New York: Longman, 1998.

DAVIS, Kathryn A. Qualitative and methods in applied linguistics research. *TESOL Quarterly*, v. 29, n. 3, p. 427-453, Autumn 1995.

DEBSKI, R.; GASSIN, June; SMITH, Mike (Org.) *Language learning through social computing*. Melbourne: Applied Linguistics Association of Australia, The Horwood Language Center, 1997.

DONALDSON, Randall P.; KÖTTLER, Marcus. The language learning in cyberspace: teleporting the classroom into the target culture. *CALICO Journal*, v. 16, n. 4, 1999. p. 531-558.

DONATO, R. Collective scaffolding in second language learning. In: LANTOLF, J.; APPEL, G. (Ed.). *Vygotskian approaches to second language research*. New Jersey: Ablex, 1994. p. 33-36 *apud* SILVA, Izabel M. Uma análise de uma atividade em sala de aula de língua inglesa numa perspectiva interacionista. *Moara: Revista dos Cursos de Pós-Graduação em Letras, Belém*, n. 11, p. 39-51, jan./jun.1999.

EGBERT, Joy; CHAO, Chin Chi; HANSON-SMITH, Elizabeth. Computer-enhanced language learning environments: an overview In: EGBERT, Joy; HANSON-SMITH, Elizabeth. (Ed.). *Call environments: research, practice, and critical issues*. Alexandria, Va: TESOL, c1999. cap. 1, p. 1-13.

ELLIS, Rod. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994. (Oxford applied linguistics).

ERHMAN, Madeline E. *Understanding second language learning difficulties*. London: Sage, 1996.

REFERÊNCIAS

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, Merlin C. (Ed). *Handbook of research on teaching: a project of the American Educational Research Association*. 3rd ed. New York: MacMillan, c1986. cap. 5, p. 119-161.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. *Correção com os pares: os efeitos do processo da correção dialogada na aprendizagem da escrita em língua inglesa*. 2001. 340 f. Tese (Doutorado em Letras: Lingüística Aplicada) - Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2001.

FRANÇA, J. L. *et al. Manual para normalização de publicações técnico-científicas*. 6. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder & Herder, 1970 *apud* BENSON, Phil. *Teaching and researching autonomy in language learning*. Harlow, England: Longman, 2001. (Applied linguistic action).

GREMMO, Marie José; RILEY, Phillip. Autonomy, self direction and self access in language teaching and learning: the history of an idea. *System*, v. 23, n. 2, p. 151-164, 1995.

HEALY, Deborah. Theory and research: autonomy in language learning. In: EGBERT, Joy; HANSON-SMITH, Elizabeth. (Ed.). *Call environments: research, practice, and critical issues*. Alexandria, Va: TESOL, c1999. cap. 24, p. 391-402.

HOLEC, Henry. *Autonomy and foreign language learning*. 3rd ed. Oxford: Pergamon Press, 1981 *apud* LITTLE, David. *Learner autonomy 1: definitions, issues, and problems*. 2nd ed. Dublin: Authentik, 1999.

ILLICH, I. *Deschooling society*. London: Calder & Boyars, 1971 *apud* BENSON, Phil. *Teaching and researching autonomy in language learning*. Harlow, England: Longman, 2001. (Applied linguistic action).

JOHNSON, Donna M. *Approaches to research in second language learning*. New York: Longman, c1992.

REFERÊNCIAS

KASANGA, L. A. Peer interaction and L2 learning. *The Canadian Modern Language Review = La Revue Canadienne des Langues Vivantes*, v. 52, n. 4, p. 611-639, 1996 *apud* FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. *Correção com os pares: os efeitos do processo da correção dialogada na aprendizagem da escrita em língua inglesa*. 2001. 340 f. Tese (Doutorado em Letras: Lingüística Aplicada) - Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2001.

KENNING M.-M.; KENNING, M. J. *Computers and language learning: current theory and practice*. New York: E. Horwood, 1990. *apud* WARSCHAUER, M.; HEALEY, D. Computers and language learning: an overview. *Language Teaching*, v. 31, p. 57-71, 1998. Disponível em: <http://www.gse.uci.edu/markw/overview.html>. Acesso em: 30 Jul. 2002.

KRASHEN, Stephen D. *The input hypothesis: issues and implications*. New York: Longman, 1985 *apud* WARSCHAUER, Mark. Computer-mediated collaborative learning: theory and practice. *Modern Language Journal*, v. 81, n. 3, p. 470-481, 1997. Disponível em: <http://www.gse.uci.edu/markw/cmcl.html>. Acesso em: 3 Mar. 2003.

LANTOLF, J. P.; ALJAAFREH, A. Second language learning in the zone of proximal development: a revolutionary experience. *International Journal of Educational Research*, v. 23, p. 619-632, 1995 *apud* SILVA, Izabel M. Uma análise de uma atividade em sala de aula de língua inglesa numa perspectiva interacionista. *Moara: Revista dos Cursos de Pós-Graduação em Letras*, Belém, n. 11, p. 39-51, jan./jun.1999.

LANTOLF, J.; APPEL, G. Theoretical framework: an introduction to Vygotskian perspectives on second language research. In: LANTOLF, J.; APPEL, G. (Ed.). *Vygotskian approaches to second language research*. New Jersey: Ablex, 1994. p. 1-32 *apud* SILVA, Izabel M. Uma análise de uma atividade em sala de aula de língua inglesa numa perspectiva interacionista. *Moara: Revista dos Cursos de Pós-Graduação em Letras*, Belém, n. 11, p. 39-51, jan./jun.1999.

LARSON-FREEMAN, Diane; LONG, H. Michael. *An introduction to second language acquisition*. New York: Longman, 1991.

LEFFA, Vilson J. Quando menos é mais: a autonomia na aprendizagem de línguas. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, 2., 2002, Pelotas, RS. *Anais...* Pelotas, RS: UCPel, 2002. p. 1-18. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/autonomia.htm>. Acesso em: 30 nov. 2003.

REFERÊNCIAS

LESSARD-CLOUSTON, Michael. *Language learning strategies: an overview for L2 teachers*. 1997. Disponível em: <http://iteslj.org/Articles/Lessard-Clouston-Strategy.html>. Acesso em: 10 Sep. 2001.

LEVY, Michael. *Computer-assisted language learning: context and conceptualization*. Oxford: Clarendon, 1997.

LITTLE, David. *Learner autonomy 1: definitions, issues, and problems*. 2nd ed. Dublin: Authentik, 1998.

LITTLE, David. *Learner autonomy 1: definitions, issues, and problems*. Dublin: Authentik, 1991 *apud* SCHWIENHORST, K. *Matching pedagogy and technology- tandem learning and learner autonomy in online virtual language environments*. In: SOETAERT, R.; DE MAN, E.; VAN BELLE, G. (Ed.). *Language teaching on-line*. Ghent: University of Ghent, 1998. p. 115-127. Disponível em: <http://www.tcd.ie/CLCS/assistants/kschwien/Publications/ECReportprint.htm>. Acesso em: 30 Sep. 2002.

LITTLE, David. *The role of writing in second language learning: some neo-Vygotskian reflections*. In: KUPETZ, R. (Ed.). *Vom gelenkten zum freien schreiben im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main: P. Lang, 1997 *apud* SCHWIENHORST, K. *Matching pedagogy and technology- tandem learning and learner autonomy in online virtual language environments*. In: SOETAERT, R.; DE MAN, E.; VAN BELLE, G. (Ed.). *Language teaching on-line*. Ghent: University of Ghent, 1998. p. 115-127. Disponível em: <http://www.tcd.ie/CLCS/assistants/kschwien/Publications/ECReportprint.htm>. Acesso em: 30 Sep. 2002.

LITTLE, David; BRAMMERTS, Helmut. *A guide to language learning in tandem via the Internet*. Dublin: Trinity College, Centre for Language and Communication Studies, 1996.

LITTLE, David *et al.* *Evaluating tandem language learning by e-mail: report on a bilateral project*. Dublin: Trinity College, Centre for Language and Communication Studies, 1999. (CLCS occasional paper, n. 55).

LONG, Michael H. The role of the linguistic environment in second language acquisition. In: RITCHIE, W. C.; BHATIA, T. K. (Ed.) *Handbook of research on language acquisition*. New York: Academic Press, 1996 p. 413-469 *apud* WARSCHAUER, Mark. Computer-mediated collaborative learning: theory and practice. *Modern Language Journal*, v. 81, n. 3, p. 470-481, 1997. Disponível em: <http://www.gse.uci.edu/markw/cmcl.html>. Acesso em: 3 Mar. 2003.

REFERÊNCIAS

LONG, Michael H.; PORTER, Patricia A. Group work, interlanguage talk, and second language acquisition. *TESOL Quarterly*, v. 19, n. 2, p. 207-228, 1985 *apud* FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. *Correção com os pares: os efeitos do processo da correção dialogada na aprendizagem da escrita em língua inglesa*. 2001. 340 f. Tese (Doutorado em Letras: Lingüística Aplicada) - Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2001.

McDONOUGH, Steven H. *Strategy and skill in learning a foreign language*. London: E. Edward, c1995.

MANN, Cris; STEWART, Fiona. *Internet communication and qualitative research: a handbook for researching online*. London: Sage, 2002.

MOSKOWITZ, G. *Caring and sharing in the foreign language class*. Rowley, MA: Newbury House, 1978 *apud* FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. *Correção com os pares: os efeitos do processo da correção dialogada na aprendizagem da escrita em língua inglesa*. 2001. 340 f. Tese (Doutorado em Letras: Lingüística Aplicada) - Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2001.

NAIMAN, N. *et al. The good language learner*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1978 *apud* BROWN, H. Douglas. *Principles of language learning and teaching*. 3rd ed. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall Regents, c1994a.

NUNAN, David. *Research methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

OLIVEIRA, M. K. Pensar a educação: contribuições de Vygotsky. In: CASTORINA, J. A.; FERREIRO, E.; OLIVEIRA, M. K. de; LERNER, D. *Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate*. São Paulo, Ática, 1995 *apud* LEFFA, Vilson J. Quando menos é mais: a autonomia na aprendizagem de línguas. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, 2., 2002, Pelotas, RS. *Anais...* Pelotas, RS: UCPel, 2002. p. 1-18. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/autonomia.htm>. Acesso em: 30 nov. 2003.

O'MALLEY, J. Michael; CHAMOT, Anna U. *Learning strategies in second language acquisition*. New York: Cambridge University Press, 1990. (The Cambridge applied linguistics series).

O'MALLEY, J. Michael; CHAMOT, Anna U. Some applications of cognitive theory to second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 9, p. 287-306, 1987.

REFERÊNCIAS

OXFORD, Rebecca L. *Language learning strategies: an update*. 1994. Disponível em: www.cal/ericll/digest/oxford01.html. Acesso em: 15 Mar. 2003.

OXFORD, Rebecca L. Language learning strategies in a nutshell: update and ESL suggestions. *TESOL Journal*, v. 2, n. 2, p. 18-22, 1992/1993.

OXFORD, Rebecca L. *Language learning strategies: what every teacher should know*. New York: Newbury, c1990.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Estratégias individuais de aprendizagem de língua inglesa. *Letras & Letras*, Uberlândia, v. 14, n. 1, p. 73-88, jul./dez. 1998.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. A sala de aula tradicional x a sala de aula virtual. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA DO ESTADO DE MINAS GERAIS, 3., 2000. *Anais...* Belo Horizonte: APLIEMGE, 2001. p. 129-145. Disponível em: [http:// geocities.com/veramenezes/textos.htm](http://geocities.com/veramenezes/textos.htm). Acesso em: 20 set. 2002.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. A www e o ensino de inglês. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 93-116, out. 2001.

PARREIRAS, Vicente A. *Percepções de aprendizes da primeira série do ensino médio sobre a interação da Internet à sala de aula de inglês: um estudo de caso*. 2001. Dissertação (Mestrado em Letras: Lingüística Aplicada) - Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2001.

PICA, Teresa. Research on negotiation : what does it reveal about second language learning? *Language Learning* , v. 44, n. 3, p. 493-527, 1994.

RABINOWITZ, M.; CHI, M.T. An interactive model of strategic processing. In: CECI, S. J. (Ed.). *Handbook of cognitive, social, and neuropsychological aspects of learning disabilities*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1987. p. 83-102 *apud* O'MALLEY, J. Michael; CHAMOT, Anna U. *Learning strategies in second language acquisition*. New York: Cambridge University Press, 1990.

ROGERS, C. R. *Freedom to learn*. Columbus, Ohio: C. E. Merrill, 1969 *apud* BENSON, Phil. *Teaching and researching autonomy in language learning*. Harlow, England: Longman, 2001. (Applied linguistic action).

REFERÊNCIAS

- ROY, A. M. Developing second language literacy: a Vygotskian perspective. *Journal of Teaching Writing*, v. 8, n. 1, p. 91-98, 1989 *apud* FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. *Correção com os pares: os efeitos do processo da correção dialogada na aprendizagem da escrita em língua inglesa*. 2001. 340 f. Tese (Doutorado em Letras: Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2001.
- RUBIN, J. Learner strategies: theoretical assumptions, research history and typology. In: WENDEN, A.; RUBIN, J. (Ed.). *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1987 *apud* ELLIS, Rod. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- RUBIN, J. What “the good language learner” can teach us. *TESOL Quarterly*, v. 9, p. 41-51, 1975 *apud* BROWN, H. Douglas. *Principles of language learning and teaching*. 3rd ed. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall Regents, c1994a.
- SCHINKE-LLANO, L. On the value of a vygotskian framework for theory an research. *Language Learning*, v. 43, n. 1, p. 121-129, 1993 *apud* SILVA, Izabel M. Uma análise de uma atividade em sala de aula de língua inglesa numa perspectiva interacionista. *Moara: Revista dos Cursos de Pós-Graduação em Letras*, Belém, n. 11, p. 39-51, jan./jun.1999.
- SCHMIDT, R. Conciousness and foreign language learning: a tutorial on role of attention and awareness in learning. In: SCHMIDT, R. *Attention and awareness in foreign language learning*. Honolulu: University of Hawai’i at Manoa, 1995. p. 1-63.
- SCHMIDT, R. Deconstructing conciousness in search of useful definitions for applied linguistics. *AILA Review*, v. 11, p. 11-16, 1984 *apud* COHEN, D. Andrew. *Strategies in learning and using a second language*. New York: Longman, 1998.
- SCHOFIELD, J. W. *Computers and classroom culture*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995 *apud* BLIN, Françoise. CALL and the development of learner autonomy. In: DEBSKI, Roberto; LEVY, Mike (Ed.). *Workcall: global perspectives on computer-assisted language learning*. Lise: Swets & Zeilinger, 1999. p. 133-148.
- SCHWIENHORST, K. *Matching pedagogy and technology- tandem learning and learner autonomy in online virtual language environments*. In: SOETAERT, R.; DE MAN, E.; VAN BELLE, G. (Ed.). *Language teaching on-line*. Ghent: University of Ghent, 1998. p. 115-127. Disponível em: <http://www.tcd.ie/CLCS/assistants/kschwie/Publications/ECReportprint.htm>. Acesso em: 30 Sept. 2002.

REFERÊNCIAS

SELINGER, H. Processing universals in second language acquisition. In: ECKMAN, prenomes et al. (Ed.). Título. Local: Editora, 1984 *apud* ELLIS, Rod. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.

SILVA, Izabel M. Uma análise de uma atividade em sala de aula de língua inglesa numa perspectiva interacionista. *Moara: Revista dos Cursos de Pós-Graduação em Letras*, Belém, n. 11, p. 39-51, jan./jun.1999.

SON, J.-B.; O'NEILL, S. Collaborative e-mail exchange: a pilot study of peer editing. *Multimedia-Assisted Language Learning*, v. 2, n. 2, p. 69-87, 1999. Disponível em: <http://www.usq.edu.au/opacs/cllt/sonjb/papers/mall99.htm>. Acesso em: 20 Ago. 2002.

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

SPOLSHY, B. Conditions for second language learning: introduction to a general theory. Oxford: Oxford University Press, 1989 *apud* EGBERT, Joy; CHAO, Chin Chi; HANSON-SMITH, Elizabeth. Computer-enhanced language learning environments: an overview In: EGBERT, Joy; HANSON-SMITH, Elizabeth. (Ed.). *Call environments: research, practice, and critical issues*. Alexandria, Va: TESOL, c1999. cap. 1, p. 1-13.

SPRADLEY, James P. *The ethnographic interview*. Belmont, CA: Wadsworth Thomson Learning, c1979. p. 1-24.

STERN, H. H. Fundamental concepts of language teaching. Oxford: Oxford University Press 1983 *apud* ELLIS, Rod. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994. (Oxford applied linguistics).

STERN, H. H. What can we learn from the good language learner? *The Canadian Modern Language Review*, v. 34, p. 304-318, 1975 *apud* BROWN, H. Douglas. *Principles of language learning and teaching*. 3rd ed. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall Regents, c1994a. 347 p.

SWAIN, Merrill. Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: GASS, S.; MADDEN, C. (Ed.). Input in second language acquisition. Rowley, MA: Newbury House, 1985. p. 235-53 *apud* WARSCHAUER, Mark. Computer-mediated collaborative learning: theory and practice. *Modern Language Journal*, v. 81, n. 3, p. 470-481, 1997.

REFERÊNCIAS

TARONE, E. Some thoughts on the notion of 'communication strategy'. In: C. FAERCH, C.; KASPER, G. (Ed.). *Strategies in interlanguage communication*. London: Longman, 1983. p. 61-74 *apud* LESSARD-CLOUSTON, Michael. *Language learning strategies: an overview for L2 teachers*. 1997. Disponível em: <http://iteslj.org/Articles/Lessard-Clouston-Strategy.html>. Acesso em: 10 Sep. 2001.

TILLYER, David. [Discussão via e-mail de] *TESLCA-L*. 5 Oct. 1998. Disponível em: <http://www.usq.edu.au/opacs/cllt/sonjb/papers/mall99.htm>. Acesso em: 20 Ago. 2002.

VAN LIER, Leo. *Interaction in the language curriculum: awareness, autonomy & authenticity*. London: Longman, 1996. (Applied linguistics and language study).

VYGOTSKY, L. S. A. *A formação social da mente: desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: M. Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. A. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Boston: Harvard University Press, 1978 *apud* LITTLE, David. *Learner autonomy 1: definitions, issues, and problems*. 2nd ed. Dublin: Authentik, 1999.

VYGOTSKY, L. S. A. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: M. Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L. S. A. *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press, 1962 *apud* WARSCHAUER, Mark. Computer-mediated collaborative learning: theory and practice. *Modern Language Journal*, v. 81, n. 3, p. 470-481, 1997.

WALLACE, M. *Action research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WARSCHAUER, Mark. Computer-assisted language learning: an introduction. In: FOTOS, Sandra (Ed.). *Multimedia language teaching*. Tokyo: Logos International, 1996. p. 3-20. Disponível em: <http://www.gse.uci.edu/markw/call.html>. Acesso em: 20 Ago. 2002.

WARSCHAUER, Mark. Computer-mediated collaborative learning: theory and practice. *Modern Language Journal*, v. 81, n. 3, p. 470-481, 1997. Disponível em: <http://www.gse.uci.edu/markw/cmcl.html>. Acesso em: 3 Mar. 2003.

WARSCHAUER, Mark. *E-Mail for English teaching: bringing the international computer learning network into the language classroom*. Alexandria, VA: TESOL, 1995.

REFERÊNCIAS

WARSCHAUER, Mark; HEALEY, D. Computers and language learning: an overview. *Language Teaching*, v. 31, p. 57-71, 1998. Disponível em: <http://www.gse.uci.edu/markw/overview.html>. Acesso em: 30 Jul. 2002.

WARSCHAUER, Mark.; KERN, Richard (Ed.). *Network-based language teaching: concepts and practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2000. (The Cambridge applied linguistic series).

WEINSTEIN, C.; MAYER, R. The teaching of learning strategie. In: WITTROCK, M. (Ed). *Handbook of research on teaching*. 3. ed. New York: MacMillan, 1986 *apud* ELLIS, Rod. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994. (Oxford applied linguistics).

WERTSCH, J. V. From social interaction to higher psychological processes: a clarification an application of Vygotsky theory. *Human Development*, v. 22, p. 1-22, 1979 *apud* SILVA, Izabel M. Uma análise de uma atividade em sala de aula de língua inglesa numa perspectiva interacionista. *Moara: Revista dos Cursos de Pós-Graduação em Letras*, Belém, n. 11, p. 39-51, jan./jun.1999.

WIDDOWSON, H. G. *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press, 1978 *apud* APPEL, Marie, C. "Tandem language learning via e-mail: some basic principles and a case study". Dublin: Trinity College, Center for Language and Communication Studies, 1999. (CLCS *occasional paper*, n. 54).

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

ANEXO

ENTREVISTA - MODELO

- 1- Quais os pontos positivos e negativos que você encontrou no programa de Tandem on-line?
- 2- Você encontrou dificuldades durante o programa de Tandem? Algum ponto em especial o incomodou durante o programa? Liste os pontos negativos da sua experiência, e que alterações você proporia para outra experiência semelhante?
- 3- Que comparação que você faria entre um programa como o de Tandem, via e-mail, e as suas aulas tradicionais ?
- 4- As interações via e-mail o auxiliaram na aprendizagem da língua que está estudando? Como? Poderia dar exemplos?
- 5- Você acha que as tarefas propostas pelo programa despertaram seu interesse para a troca de e-mail com seu(s) correspondente(s) ou você preferiria um bate papo informal durante as interações?
- 6- Como que você se sentia quando escrevia para seu correspondente, quando recebia e-mails dele(a) e durante o programa como um todo?
- 7- Você achou que as interações com o seu correspondente te aproximaram dele e de sua cultura?
- 8- Você acha que você colaborou com o seu parceiro e/ou percebeu colaboração dele(a) durante o programa? Qual foi a influencia desse aspecto no desenvolvimento da sua aprendizagem? Você poderia citar exemplos?
- 9- Você percebeu alguma diferença no seu desempenho de fala em sala de aula ou fora de sala de aula durante ou após o programa de Tandem?
- 10- Você acha que essa forma de trabalhar via e-mail, em parceria com um colega te ajudou a se tornar independente , mais confiante e mais autônomo?