

COMPONENTES E DINÂMICAS ORGANIZACIONAIS DE UMA PARCERIA PARA A APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS E ALEMÃO VIA TELETANDEM

Ana Mariza Benedetti¹
Lidiane Luvizari-Murad²

RESUMO

O artigo objetiva compartilhar resultados de um estudo de caso de base etnográfica, o qual enfoca dois aprendizes de língua estrangeira, um de português e outro de alemão, em seu empenho em se ajudarem mutuamente a aprender tais idiomas (LUVIZARI-MURAD, 2011). Especificamente, propõe-se a apresentar uma visão sistêmica do processo de aprendizagem de línguas estrangeiras via teletandem, em termos dos elementos que o compõem e de como tais componentes interagem e configuram um espaço de transformação e desenvolvimento dos seus participantes.

Palavras-chave: aprendizagem de línguas estrangeiras, teletandem, teoria da atividade.

1. Introdução

A aprendizagem de línguas estrangeiras via teletandem (doravante, TTD), objeto do presente artigo, fundamenta-se em preceitos teóricos da aprendizagem em regime de tandem surgida na Europa na década de sessenta (BRAMMERTS, 2003). Essa modalidade de aprendizagem de línguas se funda na concepção de que dois aprendizes podem se beneficiar do trabalho colaborativo de ambos ao se ajudarem mutuamente a aprender a língua na qual cada um é proficiente. O contexto TTD, no entanto, apresenta um caráter inovador se comparado ao tandem original, pois introduz o uso de recursos de videoconferência na atividade de aprender língua estrangeira (doravante, LE), tornando virtual uma atividade realizada habitualmente de modo presencial.

¹ Departamento de Letras Modernas, UNESP – São José do Rio Preto, doutora.
E-mail: benedeti@ibilce.unesp.br

² FATEC - São José do Rio Preto, doutora. E-mail: lidiane_luvizari@yahoo.com.br

Várias parcerias, constituídas por estudantes brasileiros e estrangeiros, interagiram virtualmente com propósitos de aprendizagem de LE, e foram acompanhadas e estudadas por professores pesquisadores no âmbito do projeto TTD³. Tais estudos se ocuparam de descrever aspectos relativos às ferramentas de aprendizagem, à interação entre os parceiros de TTD e à formação de professores para atuar no contexto TTD.

O recorte que aqui apresentamos procede de um estudo de caso de base etnográfica desenvolvido por Luvizari-Murad (2011), cujo propósito foi analisar uma parceria de TTD português e alemão à luz da Teoria da Atividade. Em contraste com outros estudos com enfoque em parcerias de TTD, o trabalho de Luvizari-Murad buscou dar uma visão mais sistêmica a respeito da organização do processo de aprendizagem via TTD como um todo.

Neste artigo, partimos da premissa de que os participantes do TTD (também denominados ‘interagentes’) organizam sua atividade de aprendizagem conforme os sentidos a ela atribuídos. Tais percepções influenciam a maneira como eles se constituem como sujeitos da atividade, as ferramentas às quais optam por fazer uso, as regras e a divisão do trabalho que explícita ou implicitamente dirigem a atividade, e até mesmo em relação aos motivos e objetivos que a justificam (ENGESTRÖM, 1999). Buscamos, portanto, compreender como se organiza uma parceria de TTD que visa a aprender português e alemão, em relação *a) aos seus componentes, e b) de como esses elementos configuram um ambiente de transformação dos aprendizes.*

Os dados analisados foram gerados na atividade de teletandem entre os aprendizes denominados IA (interagente alemão e aprendiz de português) e IB (interagente brasileira e aprendiz de alemão). Os encontros ocorriam semanalmente, mediante o uso do aplicativo de videoconferência Skype, e tinham a duração de duas horas, sendo uma hora destinada à prática da língua portuguesa e a outra, à língua alemã.

2. Embasamento teórico

³ Refere-se ao projeto temático ‘Teletandem Brasil: Línguas Estrangeiras para Todos’ desenvolvido por pesquisadores da UNESP de Assis e de São José do Rio Preto, e que contou com o apoio financeiro da FAPESP (2007-2010).

Para o presente estudo, buscamos uma base teórica que enfatizasse o caráter social e coletivo da construção do conhecimento e transformação dos indivíduos. Assim, encontramos tal apoio na concepção vygotskiana de mediação simbólica, entendendo que o desenvolvimento de estruturas cognitivas e processos de aprendizagem dos seres humanos ocorrem por meio de atividades socialmente significativas, sendo, portanto, mediadas por símbolos e artefatos culturais (VYGOTSKY, 1896-1934).

Segundo essa perspectiva teórica, os indivíduos constroem seus pensamentos e ideias a partir de noções dirigidas por sistemas simbólicos de que dispõem. Trata-se, portanto, de uma relação histórico-dialética no sentido de que a conversão de relações sociais em funções mentais não é direta, mas mediada pelo uso de instrumentos e signos (VYGOTSKY, 1896-1934). Podemos afirmar, então, que o ser humano cria os instrumentos para realizar tarefas a fim de suprir suas necessidades e que possui a capacidade de conservá-las para uso posterior, além de transmitir suas funções para outros membros do grupo e criar novos elementos e símbolos a partir daqueles que conhece. A linguagem, nesse processo, funciona como instrumento psicológico utilizado para a realização das atividades humanas, sendo isso o que diferencia as funções psicológicas superiores encontradas apenas em humanos (VYGOTSKY, 1896-1934).

No contexto pesquisado, o conceito de mediação foi fundamental para compreender o processo de aprendizagem de línguas via TTD, uma vez que se trata de um processo de aprendizagem que opera com questões de socialização e individualização concomitantemente: os indivíduos estabelecem seus próprios objetivos e estratégias de aprendizagem, mas compartilham saberes, pois precisam do conhecimento linguístico um do outro a fim de aprender e praticar o idioma desejado.

Assim, partimos do conceito de mediação para compreender o processo de aprendizagem de dois participantes da atividade de TTD; não obstante, a análise cautelosa dos dados sugeriu a necessidade de recorrer também a um corpo teórico que oferecesse subsídios teóricos e metodológicos para a investigação da natureza múltipla dos diversos elementos mediadores que operam conjuntamente para o funcionamento da dada atividade. Acresce-se a isso o fato de a aprendizagem via TTD ser um contexto inovador de aprendizagem de LE que reúne múltiplos componentes, como: dois indivíduos de culturas

distintas e suas crenças, percepções e visões de mundo, além das ferramentas tecnológicas que viabilizam o processo.

O referido contexto conduziu o estudo para a Teoria da Atividade (doravante, TA), que aborda a cognição e o comportamento humanos como imersos em sistemas de atividade coletivamente organizados e mediados por signos e artefatos concretos e simbólicos. As atividades são entendidas como práticas sociais orientadas para objetos; e estes, por sua vez, são os resultados das necessidades humanas. Em um sistema construído e inter-relacionado, o objeto ganha força motivadora que dá forma e direção à atividade, isto é, determina o horizonte de possíveis ações (ENGESTRÖM et al., 1999).

A TA tem sua origem na teoria sócio-cultural de Vygotsky, mas constituiu-se a partir de encaminhamentos distintos. Ambos os construtos teóricos supõem que os processos de transformação dos seres humanos se dão de forma histórico-dialética em que os indivíduos (re)constróem concepções a partir de suas necessidades e o fazem por meio de artefatos mediadores sócia e historicamente construídos. No entanto, as duas teorias se diferenciam no foco dado aos elementos mediadores. Vygotsky e seus seguidores concentravam sua atenção no sujeito, no objeto e nos artefatos como elementos dos processos de desenvolvimento de funções psíquicas superiores. Já os estudiosos da TA, por sua vez, atentam para outros elementos desse processo, entendendo o ser humano como um ser culturalmente mediado e constantemente envolvido em sistemas de atividade constituídos de sujeitos, objetos, instrumentos, regras, comunidade, divisão do trabalho.

Assim, a TA defende que aprendizagem não seja nem um processo limitado a um único indivíduo, tampouco às suas estruturas cognitivas; mas como processos entre indivíduos, suas ferramentas, suas regras, seus contextos culturais e recursos semióticos que utilizam (ENGESTRÖM, 1999a). Os sujeitos podem ser entendidos como um ou mais indivíduos, cuja agência é escolhida como foco de análise. As ações desses sujeitos são orientadas para um determinado objeto que, por sua vez, se caracteriza como a matéria-prima ou conflito para o qual a atividade está direcionada, e que é moldado e transformado em resultados com a ajuda de instrumentos mediadores concretos e simbólicos.

Um sistema de atividade (doravante, SA) é também composto pelas vozes da comunidade de origem do sujeito que, por sua vez, se constituem como um grupo de

indivíduos ou grupos menores que compartilham um objeto geral e que se constroem como distintos de outra comunidade. Além disso, os sujeitos se organizam e estabelecem uma divisão do trabalho que se refere à divisão de tarefas, de poder e também de *status* entre os membros do SA. Finalmente as regras, que também se constituem como elemento do sistema de atividade humano e que se caracterizam como as normas e convenções, implícitas ou explícitas, que dirigem as ações em um SA, encorajando ou restringindo ações e interações.

Todavia mais importante que compreender a natureza de cada um dos componentes de um SA é a percepção de que esses elementos não existem isoladamente. Trata-se de um todo complexo, cujas relações se estabelecem e podem gerar tensões ou contradições (ENGESTRÖM et al., 1999), que se constituem como conflitos reais ou potenciais que podem desestabilizar momentaneamente o AS, e promovem uma necessidade de adaptação e reorganização desse SA.

Cumpra recordar que um SA é sempre composto por múltiplas vozes, uma vez que nele participam diferentes sujeitos, com suas histórias, culturas e posições na divisão do trabalho. Portanto, as transformações no SA ocorrem por meio de ciclos expansivos (ENGESTRÖM et al., 1999) à medida que as circunstâncias e o objeto da atividade são (re)construídos pelos participantes do sistema, diante das tensões e dificuldades que se fazem presentes.

Concernente a pesquisas em TA, Davydov (1999) argumenta que cada atividade tem suas necessidades, motivos, tarefas e objetivos, e o primeiro passo no estudo da atividade consiste na identificação do objeto de cada atividade. No contexto das atividades de TTD institucional (em que uma instituição de ensino o reconhece e o promove), objetivamos investigar a nova natureza do objeto dessa atividade. Se as equiparmos às atividades de TTD informal, por exemplo, podemos perceber que os indivíduos não mais se oferecem voluntariamente para realizá-las de acordo com seus interesses e motivação, já que realizar TTD institucional constitui-se como parte de um conjunto de atividades avaliativas obrigatórias para dada disciplina nos cursos de Letras da universidade em questão.

Já o segundo estágio de estudo da atividade consiste em definir-se o objeto e a estrutura na sua forma coletiva, as inter-relações dos seus componentes, os métodos de trocas, suas várias transformações, e as condições e regularidades da emergência da atividade individual. Refletindo a respeito no contexto em questão, a pesquisa será organizada em análises no âmbito de um macro contexto, ou seja, a investigação sistêmica da organização da atividade de TTD institucional, que envolve desde os interagentes brasileiros e estrangeiros até os professores e monitores que viabilizam a atividade junto ao laboratório de TTD. Além disso, este estudo também se propõe a contemplar a dimensão microcontextual dos processos que permeiam a organização interna das parcerias de TTD institucional. Para Engeström (1999a, 1999b), o analista deve contemplar as visões pessoais dos participantes de uma dada situação social, assim como uma visão sistêmica e organizacional para estabelecer uma relação dialógica com a atividade localizada.

Defendemos que atribuir à TA a falsa ideia de que se trata de uma teoria para meramente nomear os elementos de um contexto segundo categorias pré-estabelecidas seria equivocado e reduziria seu potencial teórico de investigação e análise. Não se constitui em identificar apenas os sujeitos, as regras, as ferramentas, a comunidade e a divisão do trabalho de uma situação social; mas trata-se de uma linha de pesquisa que provê subsídios teóricos e metodológicos para investigar como a natureza e a interação dos componentes de uma dada situação social promovem condições para as transformações dos indivíduos e dos seus sistemas coletivamente sustentados.

Entendemos, portanto, que o foco da TA no processo de interação entre o sujeito e os demais componentes do contexto em que ele está inserido contribui para considerarmos o papel do modelo nos processos de aprendizagem humana, sem negar a criatividade do sujeito; ou seja, operamos com a ideia de aprendizagem colaborativa (visão sistêmica e organizacional do SA) sem atribuir importância menor à autonomia de quem aprende (LEFFA, 2005). De modo mais objetivo, podemos dizer que entender a atividade de TTD por esta base teórica significa pressupor uma atividade coletiva, sistêmica e mediada, cujas transformações envolvem a construção, (re)negociação e (re)interpretação de tarefas, ferramentas e do próprio SA como um todo.

3. Análise dos dados

Os dados, obtidos por meio da gravação das interações *on-line*, entrevista e relatos breves, foram analisados segundo duas perguntas norteadoras, a saber: 1) *Quais os componentes da atividade em questão?* e 2) *Como esses componentes interagem entre si?* Constatamos que os componentes do processo envolvem os sujeitos IA e IB, suas ferramentas, suas regras e o objeto (motivador) da atividade, os quais serão discutidos a seguir.

3.1. O objeto da atividade

O surgimento da parceria de TTD entre IA e IB decorre do objeto da atividade e que se constitui também em uma contradição inicial: ambos desejavam fazer uso das línguas portuguesa e alemã porque almejavam viajar ao Brasil e à Alemanha, respectivamente, mas consideravam-se incapazes de fazê-lo. A partir das suas necessidades pessoais, os dois participantes decidiram aderir à ideia de fazer TTD, ajudando-se mutuamente a aprender e praticar as línguas estrangeiras em questão.

3.2. Os sujeitos: seus perfis, suas crenças e interesses de aprendizagem

O falante de alemão e aprendiz de português (IA) possui vasta experiência na área de ensino e aprendizagem de línguas e profundos conhecimentos teóricos e práticos sobre aprendizagem em regime de tandem. Além da sua língua materna, é proficiente em outros idiomas, entre eles o inglês, o francês e o espanhol.

IA contava com setenta e dois anos por ocasião da pesquisa e estava aposentado do ofício de professor de língua em nível universitário e pesquisador de uma universidade alemã. Durante seu trabalho na universidade, foi responsável pela organização, planejamento e oferecimento de muitos cursos sobre aprendizagem em regime de tandem. Além disso, atuou como coordenador de projetos de aprendizagem via tandem entre países europeus, nos anos 90, sendo que o último deles ocorreu em 2001, porém a aprendizagem de português analisada neste estudo consistia em sua primeira experiência de TTD.

Quando iniciou as sessões de TTD, IA já compreendia a língua portuguesa razoavelmente bem, mas avaliava seu desempenho no início do processo como de nível básico e dizia sentir-se perdido em conversas cotidianas em português. O interagente já havia visitado o Brasil, porém desejava compreender melhor a língua portuguesa quando retornasse ao país.

IB fazia o curso de doutorado em Linguística Aplicada e tinha vinte e nove anos por ocasião da pesquisa. Suas experiências teóricas e profissionais correspondiam ao ensino de língua inglesa em contextos de ensino infantil, fundamental, médio, superior e institutos de idiomas. Já quanto à experiência de pesquisa, possuía conhecimentos obtidos ao longo de estágios durante as etapas de sua formação acadêmica e um mestrado em ensino e aprendizagem de línguas. IB também já havia tomado parte em iniciativas de aprendizagem via TTD, que incluíam a participação em três parcerias de TTD como interagente e como professora mediadora de outros pares.

É importante observar que IB nada sabia sobre a língua alemã ao iniciar o processo de TTD, condição não aconselhada pelas diretrizes do projeto TTD, uma vez que comunicar-se, ao menos minimamente, na língua alvo é um dos pré-requisitos para que os interagentes possam iniciar as sessões de TTD. Mesmo assim, IB sentia-se altamente motivada a fazê-lo e buscou ferramentas que viabilizassem o processo, conforme será descrito mais adiante.

Vemos que os interagentes apresentavam características profissionais e teóricas semelhantes, como interesse pela área de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras via tandem/teletandem, bem como apreço, empenho, atitude autônoma para aprender uma LE. Tais fatores foram, possivelmente, relevantes para o bom andamento da atividade, já que compreendiam as dimensões teóricas e práticas do processo e sabiam como deveriam conduzi-lo. Não obstante, as discussões a seguir apresentarão dimensões conflitantes quanto aos sentidos que IA e IB atribuíram à atividade, guiados por suas crenças pessoais, e como essas contradições se acomodaram no contexto estudado.

Em outras palavras, apesar de terem perspectivas em comum, os interagentes também demonstraram perfis e objetivos bastante diferenciados para a atividade. Em relação aos interesses de aprendizagem, por exemplo, IB se esforçava para conseguir se

expressar em alemão sem preocupar-se tanto com a forma ou com a pronúncia correta das palavras e, para tanto, estudava, prévio às interações, algumas palavras-chave referentes às histórias que iria contar e tentava estruturar seu discurso com tais palavras. Em suma, IB ocupava-se mais em falar do que ouvir a língua alemã de seu parceiro. Quando solicitava *input* de língua, o fazia rapidamente para, então, retomar sua narrativa, ainda que possuísse poucos recursos linguísticos para fazê-lo.

Observamos tal comportamento no excerto a seguir, em que IB tenta contar que havia agendado data para seu noivado. A interagente busca na internet a correspondente palavra em alemã para “noiva” e tenta pronunciá-la. Sua pronúncia equivocada gera um problema na comunicação que é solucionado com o auxílio da língua inglesa. Após IB informar o que queria dizer em inglês, IA explica como isso deveria ser dito em alemão. IB ignora o *input* recebido e continua sua narrativa, tentando dizer que já haviam escolhido as alianças. Finalmente, IA interrompe a comunicação, solicitando que sua parceira diga toda a frase para que ele perceba o contexto. Em seguida, IA estimula a repetição por parte de IB, visando à pronúncia padrão:

Excerto 1 (Interação de 29/06/2009):

- | | |
|--|--|
| 1. IB <i>Anderes thema in july, Ich bin sich</i> | Outro tema, em julho ficarei noiva |
| 2. IA <i>Was?</i> | O que? |
| 3. IB <i>I don't know if that's the word, but let me try</i>
(+) <i>Ich bin sich [IB pesquisa a palavra noiva na internet e tenta fazer a frase]</i> | Não sei se esta é a palavra, mas vou tentar (+) ficarei noiva |
| 4. IA <i>sick?</i> | Doente? |
| 5. IB <i>nein, engaged (++) I will get engaged in July</i> | Não, noiva (++) ficarei noiva em julho |
| 6. IA <i>wir verloben uns in July</i> | Ficaremos noivos em julho |
| 7. IB <i>Ja! Und gestern wie gewalt...chose ...</i> | Isso, e ontem nós escolhemos (++) [ib olha no tradutor do google e tenta fazer a frase] Escolher |
| 8. IA <i>say the whole sentence.. for the context</i> | Diga a frase toda, para que eu saiba o contexto |
| 9. IB <i>gestern we chose the rings</i> | Ontem escolhemos o anel |
| 10. IA <i>gestern haben wir unsere ringen aus gesurt</i> | Ontem escolhemos o anel |
| 11. IB <i>gestern haben wir aus gesurt</i> | |
| 12. IA <i>unsere ringen</i> | |
| 13. IB <i>unsere ringen [pronúncia ainda equivocada]</i> | |
| 14. IA <i>unsere ringen</i> | |
| 15. IB <i>unsere ringen</i> | |

O excerto anterior e o próximo evidenciam que IA mantinha o foco na forma da língua. O interagente se empenhava em desenvolver a compreensão oral, muitas vezes utilizando a repetição para obter uma pronúncia mais precisa. Para tanto, solicitava que a parceira brasileira falasse bastante em português para poder assim ouvir e repetir as palavras, até atingir uma pronúncia próxima a de IB.

No excerto a seguir, IA estabelece como deseja estruturar seu momento de aprendizagem, segundo suas percepções de como se aprende uma LE:

Excerto 2 (Interação de 11/05/2009):

- | | | |
|---|-----------|---|
| 1 | IA | <i>I think you have to speak more in Portuguese. How do I say that in Portuguese?</i> |
| 2 | IB | <i>Eu acho que você tem que falar mais em português</i> |
| 3 | IA | <i>Eu acho que você tem que falar mais em português [repetição]</i> |
| 4 | IB | <i>Sim, sem problemas</i> |
| 5 | IA | <i>acho que tenho que ouvir mais e repetir mais</i> |
| 6 | IB | <i>Ok, combinado</i> |

O diálogo acima evidencia que a parceria entre IA e IB compunha-se tanto por elementos convergentes (o entendimento teórico de ambos sobre a relevância de se aprender línguas via tandem/teletandem) quanto por elementos divergentes (seus interesses e objetivos de aprendizagem, bem como as percepções de ambos sobre quais métodos e estratégias seriam mais eficazes para se aprender uma LE). Diante disso, eram necessárias regras que dirigissem o funcionamento dessa parceria, conforme será discutido a seguir.

3.3. As regras da parceria

As regras explícitas ou implícitas de uma atividade dizem respeito às convenções sobre o que é ou não permitido aos sujeitos fazerem no contexto em questão (ENGESTRÖM, 1999a). Na parceria de TTD, as regras compreendem as ações adequadas ou não dos interagentes com relação ao momento de aprendizagem de cada um e ao

momento de prestar ajuda ao parceiro, ao que denominamos “momento de aprendiz” e “momento de ajudante”, respectivamente.

O excerto a seguir evidencia que possivelmente para conciliar agendas de aprendizagem conflitantes acerca de estilos e estratégias de aprendizagem divergentes, os sujeitos IA e IB seguiram uma regra determinante para o bom andamento desse sistema de aprendizagem: *o aprendiz da vez deveria determinar o que quer aprender e como deseja estruturar seu momento de aprendizagem*. Tal regra constituiu-se como o traço distintivo dessa parceria e, a partir dela, estabeleceu-se outra regra complementar: *o ajudante da vez deveria limitar-se a contribuir conforme solicitado pelo seu parceiro, mesmo discordando da eficácia das escolhas realizadas*, segundo observamos a seguir:

Excerto 4 (Entrevista com IA):

Pesquisadora - como você acha que lidamos com diferentes estilos de aprendizagem? Você acha que existiram conflitos?
“Não, acho que não existiram conflitos em função da regra que acabei de mencionar: nós aceitamos que o outro era responsável pelo seu aprendizado e que deveríamos apenas ajudar um ao outro. Era claro, desde o princípio, que o seu objetivo era diferente do meu. Não apenas por que se tratava de uma língua diferente, mas porque você queria ir a Alemanha e conseguir se comunicar lá. Eu acho que vou conseguir falar se for capaz de compreender antes, então me concentrei em compreender mais do que falar, especialmente no início. Então sua pergunta foi sobre conflitos, para mim, não houve...pois para mim é normal que parceiros tandem tenham diferentes objetivos e diferentes métodos ..
Pesquisadora – Mas você entende que tenhamos explicitamente negociado estas questões?
Não, foi algo implícito.. bem...eu ficava pensando como / o que você ia decidir aprender e o que você iria solicitar em termos de auxílio. Eu esperava que seus métodos seriam diferentes. A menos que eu percebesse que você não soubesse como aprender, aí então eu poderia fazer sugestões e discutir a respeito... aí talvez eu poderia sugerir um método, o meu método talvez, mas você parecia saber o que e como queria aprender. Eu não acreditava muito nos seus métodos... risos

Embora as duas regras não tenham sido negociadas ou discutidas pelos parceiros, podemos percebê-las como válidas na fala de IA, ao refletir sobre a experiência de TTD. O participante afirma que elas foram importantes para o andamento da parceria, pois permitiram que o SA contemplasse as visões divergentes de ambos sobre como se aprende uma LE.

Trata-se de um traço distintivo desta parceria se comparado à maioria dos outros trabalhos produzidos no que diz respeito a como os interagentes brasileiros compreendem seus papéis no contexto das interações via TTD. Possivelmente influenciados por sua formação acadêmica no curso de Letras e por ser a formação de professores um dos importantes elementos do projeto TTD, grande parte dos interagentes brasileiros tomaram para si o papel de professores de sua língua materna (KANELOYA, 2008; LUZ, 2012; SALOMÃO 2008). Tal comportamento não foi observado tão ostensivamente na parceria aqui analisada, pois IA e IB revelaram crer que suas participações no TTD se limitavam a ajudar o outro a aprender, respeitando as escolhas didáticas do aprendiz da vez.

As implicações desses dois modos diferentes de entender o papel do interagente na atividade de TTD são muitas, complexas e determinantes para a estruturação do SA. Não se trata de concepções a serem analisadas mediante julgamento de valor. Mais relevante parece ser o entendimento de suas implicações para o desenvolvimento da atividade. Os interagentes que se entendem como professores mantêm o foco de atenção voltado tanto para seu desenvolvimento linguístico como para o pedagógico. Todavia, as ações de aprendizagem autônoma retratadas nos estudos das parcerias acima referidas envolvem, com maior ênfase, a busca de recursos para ensinar e não para aprender. Os trabalhos de Luz (2009) e Salomão (2008), entre outros, quando se referem às iniciativas autônomas dos interagentes brasileiros dessas parcerias, geralmente remetem com maior ênfase à pesquisa e à busca de recursos sobre a própria língua e cultura maternas visando apresentá-las aos parceiros estrangeiros.

No caso da parceria em foco, o fato de IA e IB se entenderem como indivíduos que deveriam ajudar o outro a aprender segundo as escolhas didáticas individuais, contribuiu para o estabelecimento de uma parceria dedicada a aprender a língua alvo tão somente. Sendo assim, o sentido de autonomia construída por esta parceria se restringe à busca de recursos para o próprio desenvolvimento linguístico e não para o ensino da língua materna ao parceiro ou a busca por recursos mais eficazes para o desenvolvimento alheio.

3.4 As ferramentas

Propomos, a seguir, uma discussão sobre as ferramentas utilizadas pelos interagentes IA e IB no intuito de aprenderem suas respectivas línguas alvo. Cumpre destacar que quando investigamos a questão das ferramentas, não direcionamos nossa atenção apenas para as ferramentas concretas utilizadas nas sessões de TTD, como o uso do computador e de recursos de videoconferência, mas também a questões mais abstratas, como as transformações nos usos específicos dos artefatos e implicações da seleção de determinadas ferramentas em detrimento de outras.

As ferramentas práticas utilizadas pelos interagentes são tão distintas e particulares quanto o são suas agendas de aprendizagem, conforme discutido na primeira parte desta seção. IA frequentemente optava por assistir vídeos e programas da televisão brasileira, bem como ler notícias de jornais brasileiros em *sites* que os disponibilizam. Tal prática possivelmente esteja relacionada com seu nível de proficiência linguística, que permite que o faça, bem como ao direcionamento de seus objetivos de aprendizagem voltado prioritariamente para o desenvolvimento de habilidades de compreensão oral e escrita em língua portuguesa.

IB, por sua vez, utilizava ferramentas de tradução e um curso interativo virtual de alemão sugerido por IA. Muito provavelmente isso tenha ocorrido em virtude de seu baixo nível de proficiência em língua alemã e por ter como meta principal conseguir se expressar na língua alvo. Um recurso, contudo, foi utilizado pelos dois interagentes: a busca de imagens advindas da internet para solucionar mal-entendidos lexicais em momentos em que as línguas suporte não eram capazes de suprir deficiências lexicais.

O seguinte excerto contextualiza o uso do curso interativo de alemão por IB. A interagente brasileira relata que em uma conversa mencionara ao parceiro alemão o fato de não possuir bons materiais de referência para consultar ao se preparar para as interações. Diante disso, IA faz buscas e descobre um curso interativo *on-line* de alemão e o sugere a IB. A interagente afirmou em suas notas pessoais que o material era mais interessante e contextualizado do que ela própria havia encontrado na internet e que, além disso, contava com a prática de compreensão oral por meio de diálogos presentes no material:

Excerto 5 (Relato de IB, de 14/11/2008):

1. IB *No último encontro meu interagente me disse que às vezes recorre a materiais de referência*
2. IB *para solucionar dúvidas de gramática da língua portuguesa e eu disse a ele que não tenho*
3. IB *livros didáticos de alemão, que procurava materiais em sites. Esta semana ele me indicou um*
4. IB *site com um curso interativo de alemão via internet²⁰. Hoje ele me mostrou como funciona.*
5. IB *Acho que este curso tem um material mais completo e contextualizado do que eu havia*
6. IB *conseguido em outros sites. O curso conta com lições em nível básico sobre temas como dar*
7. IB *informações pessoais, falar ao telefone, e outras situações da vida cotidiana. Gostei da sugestão, vou utilizá-lo para estudar.*

No excerto a seguir, IA comenta com a parceira que havia lido um jornal brasileiro a respeito dos encaminhamentos de indenizações aos familiares de vítimas de um acidente aéreo com uma aeronave que transportava passageiros brasileiros e franceses. IA narra à IB sobre uma declaração do então presidente brasileiro, desmentida pelo governo francês, de que tinha a garantia das indenizações aos familiares das vítimas:

Excerto 6 (Interação de 8/07/2009):

1. IA *By the way?*
2. IB *Pera aí..deixa eu pensar como é em português mesmo... (+++++) ah, a propósito*
3. IA *A propósito, todos os dias leo o jornal o estado do são paulo*
4. IB *O estado de são paulo*
5. IA *O estado de são paulo*
6. IA *Na semana passada falamos do voo da air france*
7. IB *Aham*
8. IA *E encontrei muita informação sobre isso... Esta tarde Lula está na suíça a genebra e esta*
9. IA *tarde comentou aos jornalistas que tinha almoçado, que almoçou com o presidente da França*
10. IA *Ele dixerá*
11. IA *Ele disse*
12. IB *Que a França tinha a garantia de indenizações das famílias do voo 447*
13. IA *E era mentira*
14. IB *E agora a França desmente fala que a responsabilidade é da companhia (+) air France*

O aspecto mais relevante em torno dos artefatos práticos envolve o fato de os interagentes elegerem a maior parte das suas ferramentas práticas para uso não no momento das interações, mas nos intervalos entre as interações. Tal constatação se torna essencial para entendermos que esta parceria despertou em seus participantes a necessidade de buscar formas para continuar aprendendo fora do espaço do TTD, justamente para melhorarem a comunicação e o desempenho durante as interações. Trata-se de mais um traço significativo

da parceria concernente aos sentidos que o conceito de autonomia de aprendizagem adquire neste SA.

Além das ferramentas práticas, observamos também que os interagentes faziam uso de ferramentas linguísticas, divididas, neste estudo, em duas categorias. A primeira delas envolve a ancoragem em duas outras línguas estrangeiras, usadas como recurso adaptativo entre os participantes para suprir carências comunicativas (SILVA, 2008). Já na segunda categoria estão questões inerentes ao oferecimento e solicitação de correções e diferentes tipos de *input* linguístico (MESQUITA, 2008).

No tocante à ancoragem em outras línguas estrangeiras, a parceria em tela fez uso do inglês e do espanhol como recurso para suprir carências comunicativas durante a interação. Cumpre esclarecer que, embora o uso dessas duas línguas objetivasse solucionar limitações linguísticas em razão do pouco conhecimento que os interagentes tinham das respectivas línguas alvo, a forma como cada um fez uso delas foi diferente. A língua espanhola era acessada exclusivamente por IA, que é falante habilidoso dessa língua. Observamos que ele fazia uso do recurso quando julgava que uma dada expressão seria semelhante nas duas línguas, o espanhol e o português. Já no caso da língua inglesa, observamos tratar-se de um recurso de uso recorrente pelos dois interagentes, especialmente quando não conseguiam se expressar nas respectivas línguas alvo. Assim, enquanto o espanhol surgia durante a comunicação como interferência dessa língua na produção de IA, dada a semelhança com o português, a língua inglesa servia de amparo a ambos os sujeitos quando precisavam solicitar o *input* de língua que lhes faltava para se expressarem adequadamente.

No que concerne ao provimento de *input* e de *feedback*, observamos que as correções eram frequentes, tanto as efetuadas imediatamente após o erro (correção explícita) quanto aquelas em que o ajudante refazia o discurso do aprendiz como se desejasse confirmar a informação dada (reformulação). IB fazia uso mais frequente desta última forma, enquanto IA, mais atento à precisão linguística, geralmente interrompia o discurso da parceira para fazer as devidas correções, muito embora nem sempre IB percebesse a correção feita.

Acerca das diferenças e semelhanças entre as duas posturas, cabe destacar que IA esteve mais atento aos erros produzidos por IB, que IB aos erros de IA. Em alguns momentos, IB se mostrava mais centrada no fluxo da conversa, muitas vezes, inclusive ignorando erros cometidos por IA.

É importante destacar, contudo, que as pesquisas realizadas sobre TTD têm mostrado que seus participantes fazem uso de múltiplas e distintas ferramentas, e que a escolha das mesmas depende de fatores ligados à organização interna de cada parceria de TTD.

1.5. Dinâmicas organizacionais da atividade de TTD

Uma vez investigados os elementos que compõem o SA da parceria de TTD analisada, passaremos a discutir a respeito das relações que se estabelecem entre os mesmos, as quais denominamos dinâmicas de organização da atividade e que são amplamente determinadas pelas contradições inerentes a este e a todos os sistemas de atividade. Por contradições (ENGSTRÖM et al., 1999), entendemos situações perturbadoras concretas ou dificultosas, em um plano concreto ou abstrato, que perpassam a atividade e a desestabilizam momentaneamente, conferindo aos participantes necessidades de adaptações procedimentais, atitudinais ou reconstruções de suas ferramentas e que representam, portanto, elementos instigadores de transformações dos sujeitos participantes do SA em questão.

No contexto em estudo, houve uma contradição inicial que motivou o começo da parceria: ambos desejavam se deslocar ao Brasil e à Alemanha, respectivamente, e gostariam de fazer uso das línguas portuguesa e alemã nesses dois países, mas não tinham condições para tanto. Ao longo do processo, outras contradições foram se delineando e motivaram transformações nos participantes, que foram se adaptando às condições do contexto, e indicam transformações do sistema como um todo, realizadas pelos sujeitos em decorrência do engajamento na atividade.

Outra, entre as contradições deste SA, diz respeito à necessidade de conciliar concepções divergentes sobre como se aprende uma LE e, conseqüentemente, desejavam

organizar seus momentos de aprendizagem de maneiras distintas, conforme as ideias e agendas de aprendizagem pessoais. Se algum dos participantes tentasse sugerir que o outro aprendesse a seu modo, provavelmente isso tivesse gerado constrangimento para ambos, uma vez que eram conscientes quanto a terem percepções divergentes sobre a aprendizagem de LE. Assim, na parceira analisada, acabaram por prevalecer duas regras complementares e determinantes do SA: *a) a de que ao aprendiz da vez caberia determinar o que e como deveria aprender; b) a de que o ajudante da vez deveria proceder conforme solicitado, mas poderia oferecer sugestões de acordo com as escolhas do aprendiz da vez.*

Tal organização do SA, embora nunca explicitamente discutida entre os interagentes, parece ter contemplado as ideias de ambos sobre o que lhes parecia mais eficaz para aprender línguas. A partir daí, os participantes dão mostras de terem se sentido motivados a ponto de se empenharem bastante para manter uma atmosfera agradável e amistosa para ambos. IA e IB procuravam valorizar os progressos um do outro e episódios de humor foram frequentemente observados nas interações.

A falta de competência linguístico-comunicativa de IB em alemão, bem como as dificuldades de IA, também no mesmo aspecto, pois considerava a si próprio um iniciante em língua portuguesa, poderiam ter se constituído como um entrave para a realização da atividade. No entanto, os participantes lançaram mão de recursos alternativos para viabilizá-la: escolheram outras línguas estrangeiras como suporte para suprir carências comunicativas, bem como outras ferramentas práticas como o uso de imagens para solucionar problemas lexicais.

Assim como mencionado anteriormente, outra dificuldade que poderia ter acometido esta dupla de interagentes se relaciona à definição de temas para as interações devido à diferença etária entre eles. Contudo, IA e IB conseguiram compor um eixo temático de maneira bem-sucedida, aos poucos foram se interessando e conhecendo a realidade alheia a ponto de fazerem perguntas e comentários como se, de alguma forma, fossem parte integrante dessas realidades.

Partimos do princípio de que a essência do TTD seja exatamente a aprendizagem por meio de trocas linguísticas significativas quando os participantes relatam aspectos sobre suas realidades e histórias de vida. Na parceria analisada, percebemos momentos de

comunicação autêntica e momentos de comunicação estruturada para a prática de elementos linguísticos. Os primeiros são predominantes e são determinados pelo conteúdo da conversa. Já os momentos de prática de elementos linguísticos são menos frequentes e ocorrem geralmente no início dos momentos de aprendizagem de alemão, quando IB tenta formar frases com base no que estudara antes da interação. Tais momentos são breves e evoluem rapidamente para momentos de comunicação autêntica.

A comunicação na parceria aqui descrita se configura como predominantemente autêntica, no sentido de que há uma grande variedade de temas que emergem ao longo da conversa entre os parceiros e envolvem especialmente relatos pessoais, de histórias de vida e discussões sobre questões com repercussão internacional. É possível observar que as trocas linguísticas se configuram de maneira tão variada e espontânea quanto uma conversa informal, não fossem as correções e o oferecimento de *input*.

Outro aspecto que merece ser considerado a este respeito envolve a reconstrução do objeto da atividade promovida pelos sujeitos. IA e IB optaram por fazer TTD porque IA gostaria de retornar ao Brasil e IB desejava estudar na Alemanha. Assim, tinham a necessidade de aprender português e alemão para realizar seus planos. Contudo, em virtude de questões pessoais de ambos, nenhuma das metas se concretizou. Ao longo do tempo, portanto, seria natural que se sentissem desmotivados a realizar a atividade, uma vez que a razão que os levou a iniciar o processo já não mais existia.

Contudo, IA e IB se mantiveram motivados, embora modificassem seus planos e metas. Se antes eles se empenhavam em aprender português e alemão para utilizarem estas línguas em países falantes de tais idiomas, após alguns meses realizando TTD, passaram a se empenhar em desenvolver suas habilidades linguísticas para melhorarem seu desempenho justamente nos momentos de prática durante a interação. Ou seja, passaram a entender o objeto da atividade como a necessidade de uso das duas línguas para uma comunicação mais eficaz com o próprio parceiro de TTD, e não mais com os brasileiros e alemães com quem teriam contatos nas viagens que ambos não puderam realizar. Com efeito, a alteração do objeto da atividade, realizada pelos sujeitos, contribuiu para que continuassem motivados a realizar TTD.

4. Considerações finais

Os participantes trouxeram para o contexto da parceria suas perspectivas e negociaram sentidos para formar um sistema de atividade, bem como suas ferramentas e regras. Em linhas gerais, a análise dos dados mostrou que os interagentes IA e IB organizaram um SA, no qual compartilharam noções de colaboração, porém organizaram sua aprendizagem de maneira autônoma, definindo o que e como queriam aprender, segundo suas percepções (que são divergentes) sobre como se aprende uma LE. Quanto ao princípio da reciprocidade, concretizado em ações relacionadas à aprendizagem do parceiro, os interagentes adotaram a postura de agir conforme solicitado, mesmo discordando dos métodos e estratégias do outro. Nesse sentido, os dados indicam que ambos se sentiam responsáveis por contribuir para a execução dos métodos e estratégias determinadas pelo aprendiz do momento; não obstante, permitiam-se oferecer sugestões que iam ao encontro das escolhas alheias.

Em relação à base teórica, avaliamos que a TA foi um instrumento teórico-metodológico de fundamental importância para as análises aqui realizadas. Além de oferecer indicações sobre os elementos da atividade que deveriam ser observados, as concepções por ela oferecidas permitiram uma compreensão sistêmica da atividade entre seus elementos e relações enquanto forças geradoras de transformações. Dessa forma, entendemos que a principal contribuição do arcabouço teórico para este artigo diz respeito à noção de movimento atribuída ao SA, de como os indivíduos se adaptam, se transformam e se desenvolvem de acordo com as contradições que enfrentam. Foi possível demonstrar neste trabalho que os participantes realizaram transformações adaptativas em virtude das contradições às quais precisavam superar.

Referências

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

DAVYDOV, Vasili. The content and unsolved problems of Activity Theory. In: ENGESTRÖM, Yrjö et al. *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

ENGESTRÖM, Yrjö et al. *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

ENGESTRÖM, Yrjö. Activity Theory and individual and social transformation. In: ENGESTRÖM, Yrjö et al. *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. (a)

ENGESTRÖM, Yrjö. Innovative learning in work teams: analysing cycles of knowledge creation in practice. In: ENGESTRÖM, Yrjö et al. *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. (b)

KANEOYA, Marta L. C. K. *A formação inicial de professoras de línguas para/em contexto mediado pelo computador (teletandem): Um diálogo entre crenças, discurso e reflexão profissional*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). São José do Rio Preto: Universidade Estadual Mesquita, 2008.

LEFFA, Vilson J. *Aprendizagem mediada por computador à luz da Teoria da Atividade*. Calidoscópio, São Leopoldo, v. 3, n. 1, p. 21-30, 2005.

LUVIZARI-MURAD, Lidiane. *Aprendizagem de alemão e português via teletandem: um estudo com base na teoria da atividade*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). São José do Rio Preto: Universidade Estadual Mesquita, 2011.

LUZ, Emily P. *Variáveis influenciadoras da continuidade ou descontinuidade de parcerias de teletandem à luz da teoria da atividade*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). São José do Rio Preto: Universidade Estadual Mesquita, 2012.

MESQUITA, Alexandre F. *Crenças e práticas de avaliação no processo interativo e na mediação de um par no tandem a distância: Um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). São José do Rio Preto: Universidade Estadual Mesquita, 2008.

SALOMÃO, Ana C. B. *Gerenciamento e estratégias pedagógicas na mediação dos pares no teletandem e seus reflexos para as práticas pedagógicas dos interagentes*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). São José do Rio Preto: Universidade Estadual Mesquita, 2008.

SILVA, Andressa C. *O desenvolvimento intra-interlingüístico in-tandem a distância (português e espanhol)*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). São José do Rio Preto: Universidade Estadual Mesquita, 2008.

VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e Linguagem*. Versão para e-book Edição eletrônica: Ed Ridoendo Castigat Morese (1896-1934).

ORGANIZATIONAL COMPONENTS AND DYNAMICS IN A PARTNERSHIP FOR THE LEARNING OF PORTUGUESE AND GERMAN VIA TELETANDEM

ABSTRACT

The article aims to share results of a study case of ethnographic basis which focus two foreign language learners, one is Portuguese and the other is German, and their commitment in helping each other mutually learning such languages (LUVIZARI-MURAD, 2011). We specifically propose to introduce a systemic outlook of the foreign language process via Teletandem, in terms of the elements which compound it and of how such components interact and configure a space of transformation and development for its participants.

Keywords: foreign languages learning, teletandem, activity theory.

Recebido em 23/10/2013.

Aprovado em 31/10/2013.