

Todos os direitos desta edição reservados à Pontes Editores Ltda.
Proibida a reprodução total ou parcial em qualquer mídia
sem a autorização escrita da Editora.
Os infratores estão sujeitos às penas da lei.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Jordão, Clarissa Menezes. (Org.)
A linguística aplicada no Brasil: rumos e passagens /
Clarissa Menezes Jordão (Org.) - Campinas, SP : Pontes Editores, 2016.

Bibliografia.
ISBN 978-85-7113-791-2

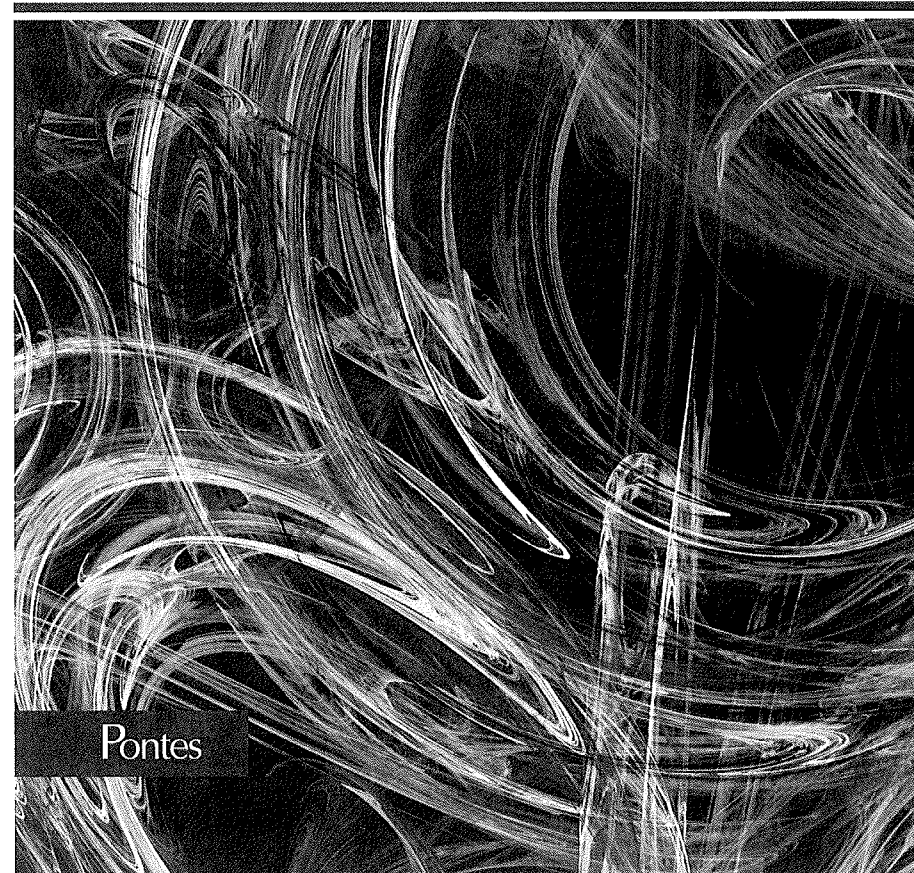
1. Linguística Aplicada I. Título

Índices para catálogo sistemático:

1. Linguística Aplicada - 410

Clarissa Menezes Jordão
(Org.)

A LINGUÍSTICA APLICADA NO BRASIL:
RUMOS E PASSAGENS



Copyright © 2016 - Da organizadora representante dos colaboradores
Coordenação Editorial: Pontes Editores
Editoração: Eckel Wayne

CONSELHO EDITORIAL:

Angela B. Kleiman
(Unicamp – Campinas)
Clarissa Menezes Jordão
(UFPR – Curitiba)
Edleise Mendes
(UFBA – Salvador)
Eliana Merlin Deganutti de Barros
(UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná)
Eni Puccinelli Orlandi
(Unicamp – Campinas)
José Carlos Paes de Almeida Filho
(UNB – Brasília)
Maria Luisa Ortiz Alvarez
(UNB – Brasília)
Suzete Silva
(UEL - Londrina)
Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva
(UFMG – Belo Horizonte)

PONTES EDITORES

Rua Francisco Otaviano, 789 - Jd. Chapadão
Campinas - SP - 13070-056
Fone 19 3252.6011
ponteseditores@ponteseditores.com.br
www.ponteseditores.com.br

2016 - Impresso no Brasil

SUMÁRIO

PREFÁCIO 9
LINGÜÍSTICA APLICADA: UMA SUBDISCIPLINA EM PLENA EBULIÇÃO NO BRASIL
APRESENTAÇÃO 11
DE RUMOS E PASSAGENS

DESENVOLVIMENTO DA LA NO BRASIL

CONVERSÇÕES INDISCIPLINARES NA LINGÜÍSTICA APLICADA
BRASILEIRA ENTRE 2005-2015 17
Désirée Motta-Roth
Helena Vitalina Selbach
Jane Aparecida Florêncio
O NASCIMENTO DA LA CONTEMPORÂNEA À LUZ DOS SISTEMAS
COMPLEXOS: UMA APROXIMAÇÃO CONCEITUAL 59
Rogério Tilio
Lesliê Vieira Mulico
A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NA LINGÜÍSTICA APLICADA
EM SEU INÍCIO NO BRASIL 85
Orlando Vian Jr
A RECONCILIAÇÃO ENTRE LT E LA: O CASO DA PESQUISA NO
LABORATÓRIO DE TRADUÇÃO AUDIOVISUAL DO PROGRAMA
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA APLICADA-UECE 121
Pedro Henrique Lima Praxedes Filho

LA E LETRAMENTOS

LETRAMENTO EM AVALIAÇÃO (EM CONTEXTO DE LÍNGUAS): CONTRIBUIÇÕES
PARA A LINGÜÍSTICA APLICADA, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE 141
Matilde V. R. Scaramucci

DO TANDEM AO TELETANDEM:
ESTUDOS SOBRE O USO DA COLABORAÇÃO
NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS EM
CONTEXTO VIRTUAL

Francisco José Quaresma de Figueiredo (UFG/UFMG)
Suelene Vaz da Silva (IFG)

Neste capítulo, apresentamos o percurso histórico do contexto virtual de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras denominado de *tandem* e, posteriormente, também de *teletandem*. A primeira vertente ficou conhecida como *tandem face a face*, por se constituir de encontros presenciais entre duas pessoas que interagem para aprender a língua do outro, em um mesmo espaço físico. O desenvolvimento tecnológico possibilitou o surgimento do *tandem a distância*, primeiramente somente via telefone e, posteriormente, por meio do uso do computador e da internet, via aplicativos de comunicação escrita. A partir desse período, à medida que novos recursos tecnológicos foram criados, o *tandem* também foi reconfigurado. A criação dos aplicativos de videoconferência acrescentados ao processo de ensino e aprendizagem de línguas faz surgir novas possibilidades de interação e de prática de habilidades linguísticas por meio da utilização de recursos de áudio, vídeo e escrita. Essa prática é conhecida como *teletandem*. Nessa vertente, os interagentes estão em locais geograficamente diferentes e interagem um com o outro por videoconferência, auxiliando seu parceiro na aprendizagem de uma língua estrangeira, não necessariamente sua língua materna. Essa nova configuração do contexto de aprendizagem é acrescida às anteriores, am-

pliando positivamente as possibilidades de uso de uma ou de outra forma de *tandem*.

Nesse sentido, este capítulo apresenta algumas reflexões sobre o uso da colaboração e da tecnologia no processo de ensino e aprendizagem de línguas, enfatizando que tanto o contexto de aprendizagem em *tandem* quanto o de *teletandem* favorecem o desenvolvimento do conhecimento linguístico do aprendiz e enriquecem-lhe o saber em outras áreas do conhecimento. Essa mudança do *tandem* para o *teletandem* reflete a incorporação de aparatos tecnológicos digitais na aprendizagem de línguas, especialmente no Brasil, onde a Linguística Aplicada tem passado a se preocupar mais e mais com a tecnologia no ensino-aprendizagem de línguas, conforme indicam, por exemplo, Telles (2009a, 2009b) e Vassallo e Telles (2006, 2009).

1. APRENDIZAGEM EM *TANDEM*

O vocábulo *tandem* – além de nomear a bicicleta que possui dois ou mais assentos (*tandem bicycle*) – significa o esforço mútuo de duas ou mais pessoas para realizarem juntas uma atividade, no caso da bicicleta, colocá-la em movimento (SOUZA, 2003, 2006). Já em contexto de aprendizagem de línguas, segundo Brammerts (1996, p. 10),

[a]prendizagem em *tandem* pode ser definida como uma forma de aprendizagem aberta em que duas pessoas com línguas nativas diferentes trabalham conjuntamente em pares para aprender mais sobre a personalidade e a cultura um do outro, ajudar-se mutuamente a aprimorar as habilidades linguísticas e, frequentemente, também para compartilhar conhecimento adicional, por exemplo, sobre suas vidas profissionais.¹

¹ As citações originalmente em inglês foram por nós traduzidas para tornar a leitura do texto mais fluida.

Benedetti (2010) e Vassallo e Telles (2009) acrescentam que a aprendizagem em *tandem* se configurou, ao longo do tempo, como um contexto de aprendizagem: **aberto**, por não seguir um programa curricular fixo; **intercultural**, por envolver diferentes línguas e culturas; **interpessoal**, por envolver, na interação, pares de aprendizes; **socialmente simétrico**, por promover a alternância de papéis, visto que os participantes desempenham tanto o papel de aprendiz quanto o de auxiliar de aprendizagem; e **criativo**, por suscitar a livre exploração da criatividade.

Segundo Brammerts (2002, p. 17), “o objectivo principal da aprendizagem é a capacidade de comunicação na língua estrangeira: os dois aprendentes pretendem aprender a língua que o seu parceiro domina enquanto falante nativo”.² Para tanto, ambos os membros do par praticam a língua de competência de seu parceiro como um meio e como um objeto da comunicação. Enquanto meio, a variedade linguística falada pelo parceiro torna-se o modelo linguístico para a aprendizagem do outro e, como objeto, é através da mediação do parceiro que o outro terá acesso às normas socioculturais de uso da língua e à acuidade linguística, pois é o parceiro quem fornece as correções e as explicações de ordem linguística e cultural. Porém, outros temas, além daqueles relacionados a questões linguísticas, também compõem os tópicos abordados na comunicação. Assim, “em cada diálogo *tandem*, as circunstâncias da vida, as experiências e os conhecimentos do parceiro transformam-se no tema quase natural da conversa” (BRAMMERTS, 2002, p. 17), oportunizando, portanto, a aprendizagem de línguas por meio de comunicação autêntica.

Contudo, de acordo com Brammerts (2002, p. 21), na aprendizagem em *tandem*, não é papel dos aprendizes ensinar ao outro a

² Nesta afirmação de Brammerts (2002), podemos perceber a centralidade do falante nativo no processo de aprendizagem de línguas estrangeiras em *tandem*. Nessa perspectiva, o falante nativo é visto como o modelo apropriado dos conhecimentos linguísticos de sua língua materna e considerado o interagente ideal para ensiná-la ao parceiro durante o processo de aprendizagem. No entanto, estudiosos de nossa área questionam o fato de que somente o falante nativo possa servir como modelo na aprendizagem de línguas (ver, por exemplo, COOK, 1999; CRYSTAL, 2003; FIGUEREDO, 2011; RAJAGOPALAN, 1997, entre outros). É essa visão que é assumida na vertente *teletandem*, como veremos posteriormente, na medida em que não é considerado mais necessário que os membros das parcerias sejam falantes nativos, mas, sim, pessoas proficientes na língua a ser ensinada.

sua língua materna, pois “os parceiros tandem nunca *ensinam*, mas ajudam a aprender”. Nesse papel de ajudante, cada uma das duas pessoas que compõem o par contribui com suas próprias aptidões e competências para com a aprendizagem do outro. Assim, espera-se que cada pessoa aproveite ao máximo as contribuições do parceiro, bem como proporcione, ao outro, o mesmo que espera receber. Por exemplo, é necessário que haja tempo semelhante para o uso de cada uma das duas línguas-alvos, bem como dedicação e interesse para com a aprendizagem do outro. Assim, é importante que se busque continuamente observar se o parceiro está de fato falando e compreendendo a língua em aprendizagem. Esse cuidado mútuo entre os membros do par é o que Brammerts (1996) denomina de “princípio de reciprocidade”.

Igualmente, espera-se que cada um dos membros da parceria em *tandem* seja autônomo para assumir a responsabilidade pela sua própria aprendizagem, determinando, por exemplo, aspectos relacionados a *o que, quando e de que forma* almeja aprender, bem como o modo pelo qual gostaria que o parceiro contribuísse para com a sua aprendizagem. Esses aspectos já se referem ao que Brammerts (1996) nomeia de “princípio de autonomia”. Para Brammerts (1995, 1996, 2002), a aprendizagem em *tandem* sustenta-se primordialmente sob esses dois princípios: reciprocidade e autonomia.

Brammerts (1996) acrescenta que a hierarquia entre os membros de um par de aprendizes de *tandem* é bastante diferenciada da existente entre um professor e um aprendiz, pois, como ambos os membros são especialistas em suas línguas maternas e, por conseguinte, nas línguas de aprendizagem do outro, eles sentem-se mais à vontade para definir quais os melhores procedimentos para a própria aprendizagem, bem como para dar sugestões para a aprendizagem do parceiro. O autor acrescenta, ainda, que mesmo quando os objetivos da aprendizagem são diferentes – visto que cada indivíduo possui experiências e necessidades próprias –, a aprendizagem ainda pode ser bem-sucedida, pois o par passa também a compartilhar as estratégias que cada um utiliza para aprender. Nessa perspectiva, Little (1999, p. 5) acrescenta que

para ter sucesso, uma parceria em *tandem* requer um esquema eficaz de organização, motivação positiva e uma capacidade de autogestão na aprendizagem. Apenas os aprendizes de línguas mais experientes, maduros e auto-conscientes provavelmente serão capazes de suprir essas necessidades sem a ajuda de outras pessoas. Assim, a aprendizagem de línguas em *tandem* mais bem-sucedidas são aquelas organizadas no âmbito de um curso formal de língua, pois a motivação dos aprendizes advém em parte do processo mais amplo de aprendizagem em que estão envolvidos, e a capacidade para atitudes de aprendizagem autônomas se desenvolve gradualmente sob a orientação de professores e/ou de orientadores.

Nesse sentido, Brammerts (1996), Telles (2009b), Benedetti (2010) e Cardoso e Matos (2012) postulam que a aprendizagem em *tandem* é uma modalidade alternativa de aprendizagem de línguas, que vem a complementar a aprendizagem institucionalizada.

A primeira modalidade de *tandem* ocorreu em ambiente presencial, por meio de interações face a face, como será abordado a seguir.

1.1 TANDEM FACE A FACE

Essa primeira modalidade começou na Alemanha, no final dos anos 1960, período em que, segundo Vassallo e Telles (2009), o termo *tandem* é empregado pela primeira vez para designar atividades realizadas entre dois aprendizes de línguas maternas diferentes, na parte final de cursos bilíngues intensivos, instituídos pela Organização Franco-Alemã para a juventude.³ O *tandem* presencial, ou *tandem* face a face, constitui-se, portanto, de encontros presenciais previamente agendados entre um par de indivíduos em um mesmo espaço físico. Considerando-se que cada indivíduo é proficiente na língua que o outro pretende aprender, o par define qual das línguas, entre as duas línguas

3 Para mais detalhes sobre essa organização, veja <<http://www.ofaj.org/english-version>>.

que serão utilizadas nas interações, será contemplada em cada encontro. A partir dessa definição, o falante da língua escolhida assume o papel de auxiliar da aprendizagem de seu par e, no encontro seguinte, os papéis se invertem (BENEDETTI, 2010; BROCCO, 2010; VASSALLO; TELLES, 2009).

Vassallo e Telles (2009) acrescentam que essa modalidade é mais divulgada em lugares onde há proximidade geográfica de comunidades falantes de línguas diferentes. No Brasil, por exemplo, apenas as regiões fronteiriças ou turísticas e locais onde há falantes de línguas estrangeiras (LE), como universidades ou instituições que trabalham com programas de intercâmbio, apresentam ambientes favoráveis para essa modalidade de *tandem*. A partir do *tandem* presencial, surge a segunda modalidade dessa forma de aprendizagem: o *tandem* a distância.

1.2 TANDEM A DISTÂNCIA

Nessa vertente, os membros do par geralmente estão em locais geograficamente diferentes e interagem por meio de algum recurso tecnológico de comunicação (BROCCO, 2010). A configuração dessa forma de *tandem* está diretamente relacionada ao tipo de aparato tecnológico utilizado para as interações. Assim, inicialmente, o *tandem* a distância caracterizou-se como *tandem* por correspondência via carta e, logo em seguida, como *tandem* por telefone.

É importante ressaltar que, somente por volta dos anos 70, na Espanha, é que a aprendizagem em *tandem* assume, de fato, o formato de aprendizagem autônoma, realizada por meio de interações entre dois falantes de línguas diferentes que se interessam em aprender a língua um do outro. Contudo, é somente a partir dos anos 1980 que essa modalidade de aprendizagem alcança algumas universidades e passa a ser tema de pesquisas, principalmente as temáticas relativas à autonomia.

Segundo Brammerts (1996), a rápida expansão da rede internacional de computadores, especificamente da internet, favorece

o surgimento de novas oportunidades para a aprendizagem de línguas, bem como para uma reconfiguração do *tandem* a distância. Assim, o advento das tecnologias digitais de informação e comunicação, somado ao de outros recursos tecnológicos de comunicação, leva ao desdobramento da primeira vertente de *tandem* a distância, surgindo o *e-tandem* (*electronic tandem*) (BENEDETTI, 2010; BRAMMERTS, 1996). Mas, é nos anos 1990, com a criação da Rede Internacional de *Tandem*⁴ e com a intensificação das pesquisas sobre essa modalidade de aprendizagem, que os princípios⁵ básicos de reciprocidade e de autonomia são estabelecidos na literatura (VASSALLO; TELLES, 2009). Nessa perspectiva, o professor Helmut Brammerts, da universidade Ruhr-Universität Bochum, na Alemanha, é considerado um dos principais expoentes da literatura internacional sobre *tandem/e-tandem*, principalmente na Europa (CAVALARI, 2008; VASSALLO; TELLES, 2009).

Inicialmente, de acordo com Benedetti (2010), apenas aplicativos de comunicação escrita foram utilizados no *e-tandem*, como os *e-mails* e os *chats*. Conforme afirmam Vassallo e Telles (2009), a complexidade da oralidade, os elementos próximos da interação mais natural e a comunicação audiovisual não foram contemplados nessa modalidade. Contudo, Brammerts (1996) postula que, apesar de os aprendizes não realizarem comunicação oral e de não poderem ver o parceiro, como ocorre no *tandem* presencial, o *e-tandem* possibilita a eles a prática da leitura e da escrita com a vantagem de ambos os parceiros poderem reler suas produções e aprimorá-las. Em contexto nacional, o estudo de Souza (2003) destaca-se como sendo o primeiro registro de pesquisa acadêmica dessa vertente. Nesse estudo, o autor relata uma experiência de aprendizagem entre alunos de uma universidade de Minas Gerais e de uma instituição de ensino de Melbourne, na Austrália (SOUZA, 2003, 2006). As interações assíncronas ocorreram, no

4 Na Rede Internacional de *Tandem*, universidades de diversos países trabalham juntas para permitir aos seus estudantes a aprendizagem de línguas em *tandem*, usando o correio eletrônico. A Rede Internacional de *Tandem* foi fundada em julho de 1994, sob a coordenação de Helmut Brammerts.

5 Os princípios que norteiam a aprendizagem em *tandem* e em *teletandem* serão discutidos no item 3 deste capítulo.

segundo semestre de 2001, por meio de um *bulletin board*, que possibilitava, aos aprendizes, escrever mensagens para seus interagentes e ler as mensagens enviadas por estes. Os participantes da pesquisa puderam, também, postar suas atividades e tê-las lidas e corrigidas por seus parceiros.

O avanço da tecnologia digital possibilitou que fosse somada, aos recursos utilizados no *e-tandem*, a videoconferência, surgindo o *tandem* por videoconferência e, por fim, o *teletandem*, que integra, ao mesmo tempo, diferentes modalidades de mídia. Essa última modalidade é a contemplada no projeto *Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*, desenvolvido por uma universidade estadual brasileira, como veremos com mais detalhes a seguir.

2. TELETANDEM E O PROJETO TELETANDEM BRASIL: LÍNGUAS ESTRANGEIRAS PARA TODOS

O *teletandem*, segundo Vassallo e Telles (2006, 2009), surgiu da experiência de um *tandem* face a face realizado no Brasil entre o professor João Telles, do *campus* da Universidade Estadual Paulista (UNESP), em Assis, e uma professora italiana que atuava como professora convidada nesse *campus*, em meados de 2005. Com o retorno da professora à Itália, os dois professores continuaram suas interações de aprendizagem do português e do italiano por meio de um *e-tandem*.

Segundo Telles (2009a, p. 17), *teletandem* é o *tandem*

realizado em um contexto virtual, assistido pelo computador, a distância, via comunicação síncrona, por meio da utilização dos recursos de escrita, leitura, e videoconferência de aplicativos de mensagens instantâneas (Skype, Windows Live Messenger, Oovoo, e Talk and Write, por exemplo). No que diz respeito aos recursos humanos e técnicos, para se realizar um *teletandem* são necessários: a) um par de falantes de línguas diferentes que desejem falar

a língua um do outro; (b) um computador com aplicativo de mensagens instantâneas e conectado a rede por um modem ADSL e (c) uma webcam.

A partir da experiência de aprendizagem vivenciada pelo Professor João Teles e pela professora italiana, foi desenvolvido na UNESP, nos *Campi* de Assis e de São José do Rio Preto, o projeto *Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos* (doravante PTB⁶), contemplando as línguas portuguesa, alemã, espanhola, inglesa, italiana e francesa. Os brasileiros participaram das interações com os parceiros estrangeiros, estando em suas casas e usando seus próprios computadores.

Em 2006, o PTB foi contemplado com recursos financeiros, o que possibilitou a construção de um laboratório em ambos os *campi*. Com isso, os alunos puderam realizar as sessões de interação na própria universidade.

O PTB prevê que os participantes, antes de iniciarem as interações, recebam orientação ou supervisão dos membros da equipe do projeto, denominados de orientadores/mediadores. Essa equipe é composta por professores de LE, professores-pesquisadores universitários e por alunos da Pós-Graduação. Alguns desses membros, além de desempenharem o papel de orientadores/mediadores, também participaram do projeto como interagentes. Assim sendo, pelas diretrizes do PTB, recomenda-se que cada par de interagentes tenha um orientador/mediador para acompanhá-los durante sua participação no projeto. Esse acompanhamento é realizado por meio de sessões de orientação ou aconselhamento presenciais ou a distância, nas quais são analisados o desenvolvimento das sessões de interação e o compromisso com os três princípios que regem o projeto – “separação das línguas”, “reciprocidade” e “autonomia”.⁷ Na modalidade *teletandem* de aprendizagem de línguas, o “princípio de separação das línguas” é enfatizado

6 Para mais informações sobre o projeto, incluindo publicações resultantes das pesquisas realizadas, veja <<http://www.teletandembrasil.org>>.

7 Esses três princípios serão mais bem detalhados posteriormente.

para garantir o uso alternado e equilibrado das línguas que estão sendo aprendidas.

O acompanhamento ainda implica a leitura de textos teóricos que contribuam para o andamento das sessões de interação. Segundo Salomão (2011, p. 655),

[a] figura do mediador é assim chamada por se tratar de um par mais competente que irá mediar, nos termos vygotkianos, a aprendizagem do interagente, oferecendo-lhe a mediação por instrumentos, incluindo-se aí os recursos tecnológicos ou não utilizados por ele, e a mediação por meio do uso da linguagem dentro da interação que ocorrerá nas sessões em que debaterão aspectos da relação de ensino e aprendizagem na qual se insere o interagente.

Para Telles e Vassallo (2009, p. 56, grifo dos autores), com quem concordamos, “no projeto *teletandem Brasil*, o ensino é concebido como *mediação* e como *atividade de apoio*”. Assim, “a aprendizagem dos pares interagentes é entendida como construção compartilhada de conhecimentos e o próprio conhecimento como co-construção de significados” (FURTOSO, 2009, p. 300).

Como vimos anteriormente, Brammerts (1996) enfatizava que, numa parceria em *tandem*, os interagentes deveriam ser falantes nativos da língua a ser aprendida pelo outro. Já na vertente *teletandem*, Vassallo e Telles (2009) ampliam essa perspectiva de interação, ao afirmarem que não é necessário que os parceiros sejam falantes nativos, mas, sim, proficientes na língua que o parceiro deseja aprender.

Vassallo e Telles (2009, p. 21) acrescentam que as sessões de interação envolvem “encontros estabelecidos em consenso por dois falantes de diferentes línguas que não são necessariamente nem nativos, nem professores com licenciatura. Ambos estão interessados em estudar a língua estrangeira na qual o outro é mais proficiente”.

Quanto aos recursos técnicos, Telles (2009b) destaca que estes são gratuitos ou de custo relativamente baixo, facilitando, portanto, o contato do aprendiz com línguas e culturas de comunidades linguísticas geograficamente distantes. Além do mais, o contato entre parceiros de *teletandem* também propicia laços de amizade, parcerias e compartilhamento de informações culturais (LEONE, 2014).

Segundo Benedetti (2010), o *teletandem* aproxima-se do *tandem* face a face por possibilitar ao participante ouvir e falar com o parceiro enquanto vê a sua imagem na tela do computador, ou seja, por apresentar uma percepção sensorial próxima a de estar no mesmo espaço geográfico do parceiro. Por outro lado, a vertente *teletandem* aprimorou a vertente *tandem* face a face, já que

1) proporciona comunicação oral (fala e audição) na L-alvo e a visualização simultânea dos interagentes, independentemente do lugar em que se encontrem; 2) do mesmo modo que outras formas de *tandem*, o *teletandem* também possibilita a prática escrita da língua, uma vez que além do uso do quadro de comunicações (*chat*), alguns aplicativos proporcionam ferramentas compartilhadas que funcionam como lousas, nas quais se pode escrever, desenhar, rabiscar, entre outras funções. (BENEDETTI, 2010, p. 23, grifo da autora)

Vassallo (2009), ao discutir os conceitos de telepresença e de presença social,⁸ demonstra que o ambiente de interação no *teletandem* se diferencia do ambiente de um *tandem* face a face e do *e-tandem* por possibilitar aos interagentes:

1. escrever e falar ao mesmo tempo com facilidade e naturalidade, já que teclado e microfone podem ser utilizados concomitantemente, contribuindo, assim, com a aprendizagem, pois a escrita torna-se um complemento para a fala ou vice-versa;

8 Entende-se por telepresença a percepção de um ambiente, real ou simulado, mediado por recursos tecnológicos. Por sua vez, presença social refere-se à percepção que temos do outro e/ou de estar com o outro (VASSALLO, 2009).

2. usar apenas alguns dos recursos (por escolha ou por falta de opção), como ler e escrever, sem ouvir, o que implica uma relação assimétrica entre os parceiros que pode favorecer a prática de habilidades específicas, como a da escrita;
3. ver simultaneamente a própria imagem e a do parceiro, acionando a percepção da comunicação não verbal;
4. ter a sensação de estar com o outro, apesar de a imagem dos interagentes ser limitada pelo escopo da *webcam*;
5. ampliar a interface comunicativa ao compartilhar e ou assistir juntos a arquivos *on-line* ou armazenados nos próprios computadores mesmo estando o parceiro em lugares distantes um do outro;
6. propiciar a percepção de se fazer parte de dois ambientes geograficamente distantes ao mesmo tempo.

Dessa forma, como postulam Telles e Vassallo (2009, p. 48), o *teletandem* possibilita aos interagentes fazer uso, durante as sessões, de “ferramentas apropriadas para praticar a produção e a compreensão oral, mesmo a distância, sem excluir as outras habilidades e, ainda, acrescenta os aspectos não verbais da comunicação, por meio das imagens da câmera”, o que se torna uma vantagem em relação às modalidades anteriores.

Outro avanço da modalidade *teletandem* diz respeito ao papel dos aprendizes, pois, nas versões anteriores de *tandem*, considera-se que os aprendizes nunca ensinam a seus pares, mas os ajudam a aprender (BRAMMERTS, 2002). No *teletandem*, os aprendizes continuam sendo percebidos como ajudantes, mas, no processo de ajudar, a perspectiva do ensino também é contemplada. Nesse sentido, ao perceber as necessidades de aprendizagem do parceiro, o outro membro do par acaba por influenciar ou mesmo intervir no processo de aprender de seu parceiro *tandem*, assumindo, dessa forma, o papel de ensinante e, por conseguinte, realizando ações de ensinar (BROCCO; BAPTISTA, 2014).

Independentemente de ser um *tandem* ou um *teletandem*, essas modalidades de aprendizagem se sustentam nos fundamentos da teoria sociocultural e da aprendizagem colaborativa, que partem do pressuposto de que a interação e a colaboração favorecem a aprendizagem (BRUFFEE, 1999; FIGUEIREDO, 2006; FIGUEIREDO; LIMA, 2013; LANTOLF, 2000; LANTOLF; APPEL, 1994; VYGOTSKY, 1998)

3. COMPREENDENDO MELHOR OS PRINCÍPIOS DA APRENDIZAGEM EM *TANDEM/TELETANDEM*: IGUALDADE OU SEPARAÇÃO DAS LÍNGUAS, RECIPROCIDADE E AUTONOMIA

Os princípios básicos norteadores da aprendizagem em *tandem*, estabelecidos pela Rede Internacional de *Tandem*, apresentam algumas variações no decorrer da difusão dessa modalidade de aprendizagem. Contudo, como veremos, apesar da supressão ou do acréscimo de algum princípio, as ideias norteadoras que subjazem à aprendizagem em *tandem/teletandem* continuam sem alterações. Brammerts (2002) e O'Dowd (2010), por exemplo, concebem como princípios do *tandem* apenas a autonomia e a reciprocidade do aprendiz, embora defendam a importância do equilíbrio no tempo de uso dedicado a cada uma das línguas envolvidas nas interações entre os aprendentes.

Em relação ao equilíbrio no fator tempo, Vassallo e Telles (2009) consideram relevante que o par de interagentes contemple uma língua de cada vez nas interações. Assim, no PTB, a separação de línguas é um dos três princípios adotados, pois além do fator tempo, segundo os autores, o uso separado de línguas desafia e motiva o aprendiz a usar a língua que está aprendendo em vez de usar a língua materna ou a língua em que é proficiente.

Braga (2004) e Souza (2003, 2006) denominam o “princípio da separação de línguas” de “princípio do bilinguismo”. Benedetti (2010) e Brocco (2010) apresentam a nomenclatura “princípio de igualdade”, adotada por Panichi (2002). Porém, alguns autores, como, por exemplo, Cavalari (2009), Benedetti (2010), Figueiredo

e Silva (2014a, 2014b, 2015), Aranha e Cavalari (2014) e Telles (2015), assumem, em suas pesquisas, a terminologia “separação das línguas” do PTB por ser de cunhagem mais recente, bem como a mais utilizada nas pesquisas sobre aprendizagem em *teletandem* no Brasil. Cavalari (2009, p. 49, grifo da autora) sintetiza os três princípios norteadores da aprendizagem em *teletandem* da seguinte forma:

a. *princípio da separação de línguas* – cada língua deve ter o seu momento apropriado de prática, o que promove uma exposição equilibrada entre as duas línguas;

b. *princípio da reciprocidade* – cada participante exerce o papel de *ensinante* da língua em que é proficiente e *aprendiz* de sua língua-alvo, o que exige um comprometimento a participar e contribuir de forma equilibrada para que o parceiro também atinja seus objetivos;

c. *princípio da autonomia* – cada participante é responsável pelas decisões e gerenciamento do próprio processo de aprendizagem.

Independentemente do termo assumido, o “princípio da separação das línguas” serve para nos mostrar que, durante as interações, os aprendizes devem fazer uso das duas línguas em proporções iguais. Nesse sentido, Brocco (2010) afirma que o uso de uma só língua é importante para garantir, a cada aprendiz, o uso da língua do outro em comunicação autêntica. Brocco (2010) e Vassallo e Telles (2006, 2009) acrescentam que se uma sessão de aprendizagem em *tandem* é composta de duas partes, cada parte deve contemplar o uso de apenas uma das línguas, alternando na parte subsequente para a outra língua. Assim, busca-se evitar a predominância no uso de uma das línguas.

Em relação à predominância de uma língua, o estudo de Mello (2005), apesar de se referir a uma investigação realizada em uma escola bilíngue de educação básica, nos alerta para alguns aspectos bastante relevantes também em contexto de aprendizagem em *tandem*. Segundo a autora, o uso separado das línguas,

quando há mais de uma língua envolvida na aprendizagem, pode desconsiderar que existe uma interdependência entre as novas experiências e aquelas já existentes nas estruturas cognitivas do aprendiz; ou seja, que o conhecimento adquirido na e pela aprendizagem da primeira língua relaciona-se ao conhecimento que está sendo desenvolvido na e por meio da aprendizagem da segunda língua, pois os aprendizes lançam mão das estruturas a eles familiares para coconstruírem as novas estruturas na língua que estão aprendendo.

Nessa perspectiva, a nossa compreensão de que a aprendizagem é “entendida como um processo colaborativo em que os aprendizes apropriam-se da fala da interação para, em conjunto com seus pares, construir suas próprias enunciações” (MELLO, 2005, p. 224), nos leva a concordar com a autora sobre o fato de que a alternância entre as línguas é uma forma de mediar esse processo. Portanto, acreditamos que uma modalidade de aprendizagem, como é a aprendizagem em *tandem/teletandem*, mesmo defendendo o uso de apenas uma das línguas em cada sessão, precisa levar em consideração que, em contextos bilíngues ou multilíngues, o uso alternado das línguas também se configura como estratégia de aprendizagem que pode favorecer a aprendizagem da língua sob foco de atenção (SILVA, 2012).

É importante enfatizar que a opção pelo uso de uma ou de outra língua a ser aprendida, durante a sessão de interação, resultará em diferentes papéis a serem assumidos pelos interagentes, seja o de aprendiz, seja o de ensinante. Esta inversão de papéis, para Vassallo e Telles (2009), é um atributo do segundo princípio da aprendizagem em *tandem*: a “reciprocidade”.

Segundo Brammerts (1995, p. 2), o “princípio de reciprocidade” é fundamental para a compreensão do que seja a aprendizagem em *tandem*, pois a

aprendizagem em *tandem* bem-sucedida baseia-se na dependência recíproca e no apoio mútuo dos parceiros; ambos os parceiros precisam contribuir igualmente para

o trabalho conjunto e se beneficiar na mesma medida. Os aprendizes precisam ser preparados e capazes de fazer tanto pelo seu parceiro quanto esperam que seu parceiro faça. Eles precisam dedicar a mesma quantidade de tempo para cada língua: precisam também investir a mesma quantidade de energia na preparação, no interesse pelo sucesso da aprendizagem dos parceiros e na preocupação com o sucesso de seus parceiros no que diz respeito a falar e a compreender a língua em aprendizagem.

Brocco (2010) afirma que, mesmo estando o “princípio de reciprocidade” intimamente ligado ao “princípio da separação das línguas”, eles não devem ser confundidos, pois o segundo também está acrescido da ideia de auxílio recíproco, como postulam Vassallo e Telles (2009). De acordo com esses autores, a reciprocidade também visa a garantir equidade quanto ao uso das línguas e, principalmente, quanto ao papel desempenhado pelos membros do par, que ora aprendem, ora contribuem com a aprendizagem do parceiro. Essa alternância de papéis – aprendiz/ensinante –, além de motivar os aprendizes, promove a troca livre, gratuita e mútua de conhecimentos da língua e da cultura (BROCCO; BAPTISTA, 2014; LEONE, 2014; TELLES, 2015). Quanto a esses dois papéis desempenhados pelos aprendizes, Luz (2010) afirma que, na aprendizagem em *tandem*, cada membro do par experiencia a função de aprendiz, bem como a de professor. Para ela,

[e]stando no papel de aprendiz e de professor, o aluno pode refletir sobre a interação e aplicar os resultados da reflexão na melhoria das sessões, optando pela melhor maneira que gostaria de receber o feedback do parceiro, estabelecendo a duração e temas dos encontros, compartilhando suas experiências de aprendizagem, etc. aberto a novas propostas, consciente de seu papel e disposto a empenhar-se num trabalho conjunto, ele pode criar um ambiente colaborativo e conseguir, dessa forma, avançar em direção à educação autônoma. (LUZ, 2010, p. 51).

Brammerts (2002) nomeia os membros do par de parceiros e de aprendentes; Souza (2003), de interlocutores/informantes sobre sua língua e cultura; Luz (2010) e Santos (2008, 2009), de aprendiz/professor, segundo o papel que desempenham; Telles (2009b), de aprendiz/tutor da língua de sua proficiência; Benedetti (2010), de aprendiz/instrutor, guia, informante e modelo linguístico; Luvizari-Murad (2011), de ajudante da vez/aprendiz da vez. Nós preferimos utilizar, de modo intercambiável, os termos “aprendiz/ensinante” para denominar aqueles que participaram das interações em *tandem/teletandem*. A nossa opção corrobora as colocações de Brocco (2010), bem como as de Cavalari (2009, 2010), Aranha e Cavalari (2014), Brocco e Baptista (2014) e de Vassallo e Telles (2009), que afirmam que os membros do par, nas interações em *tandem* e em *teletandem*, participam do processo de aprender e ensinar, vivenciando um contexto de coconstrução de aprendizagem que privilegia a capacidade do ser humano de fazer, das diferenças, pontes para construir e partilhar o conhecimento, de forma comprometida.

É esse comprometimento que Benedetti (2010) afirma ser o sustentáculo da reciprocidade, ou seja, ser recíproco na aprendizagem em *tandem* traduz-se no compromisso firmado entre o par de que cada um se compromete em ajudar o outro a aprender a sua língua materna ou a língua em que é proficiente. Brocco (2010) acrescenta que, mesmo os aprendizes ajudando-se mutuamente, é de responsabilidade de cada um usufruir da bagagem de conhecimento do outro. Essa aceção já nos conduz ao terceiro princípio: a “autonomia”.

De acordo com Holec (1981), autonomia refere-se à capacidade do aprendiz de se comprometer com sua própria aprendizagem. Essa capacidade, para o autor, desenvolve-se naturalmente ou com auxílio de outro indivíduo. Little (2007) acrescenta que esse conceito abarca a ideia de que, ao aceitar que é responsável por sua aprendizagem, o aprendiz tem mais chances de iniciar um processo de desenvolvimento das capacidades de reflexão e de análise. Estas, por sua vez, permitem-lhe planejar, monitorar

e avaliar a própria aprendizagem. Contudo, para o autor, a autonomia não abrange apenas aspectos cognitivos, pois há fatores afetivos que também podem interferir no processo de aprender. Segundo Little (2007), aprendizes mais motivados tendem a ser mais proativos, portanto, mais autônomos.

Para Benedetti (2010), o “princípio de autonomia”, em contexto de aprendizagem em *tandem* e em *teletandem*, abarca desde o comprometimento entre os interagentes de que se responsabilizarão pelo agendamento das sessões de interação (dia, horário), pelo comparecimento às sessões, pela determinação de qual língua será usada em cada sessão e, principalmente, pelas decisões a respeito dos conteúdos, do ritmo e dos caminhos para que o *tandem/teletandem* se configure como um ambiente propício à aprendizagem. Vassallo e Telles (2009, p. 24, grifo dos autores) acrescentam que os parceiros do *tandem/teletandem* “são livres para decidirem sobre o *quê, quando, onde e como* estudar e, também, *por quanto tempo* desejam fazê-lo.” Garcia (2013, p. 197) chama a nossa atenção para o fato de que, em um sistema educacional em que muitas das atividades realizadas pelos alunos são controladas pelo professor,

é bastante compreensível que os aprendizes apresentem dificuldades ao se engajar em um ambiente onde a autonomia é um conceito a ser, de fato, vivenciado. Esses aprendizes, possivelmente, nunca tenham experimentado a responsabilidade, a reflexão e o gerenciamento autônomo de seus processos de aprendizagem.

Dessa forma, Garcia (2013, p. 198) reforça a necessidade de haver um grupo de orientadores/mediadores para “gerenciar a logística que envolve a formação das parcerias, as interações, as sessões de orientação (presencial e virtual) e de mediação. Esses orientadores/mediadores podem auxiliar os alunos, membros das parcerias em *teletandem*, a tornarem-se mais autônomos”.

Nesse sentido, Vassallo e Telles (2009) ressaltam que autonomia em contexto de *tandem/teletandem* não pode ser interpretada como fazer sozinho, mas em colaboração com o outro. Nesse sentido, os parceiros agem como membros de uma equipe, cujas ações e atitudes individuais são complementadas pelas do outro, constituindo, assim, uma identidade de parceria. Nesse sentido, Brammerts (2002) acrescenta que o “princípio da autonomia” determina, em ampla escala, os efeitos do “princípio da reciprocidade”.

Luz (2010) corrobora as afirmações de Vassallo e Telles (2009) e acrescenta que a identidade de parceria transparece o caráter social da autonomia em contexto de *tandem/teletandem*. Ela acrescenta que o fazer junto não deve ser interpretado como desfavorável, mas como oportunidades para que o par desenvolva uma autonomia conjunta e contínua, pois as tomadas de decisões de cada participante do par a respeito do seu processo de aprendizagem têm duplo sentido, refletindo, portanto, na aprendizagem de ambos. Assim, ser autônomo, nesse contexto, implica compartilhar, negociar e colaborar nas tomadas de decisões. Nesse sentido, Veloso e Almeida (2009) consideram que, em contexto brasileiro, os alunos possuem uma cultura de consumidores de conhecimento, o que lhes dificulta desenvolver a autonomia. Na opinião dos autores, “esperar que os aprendizes tenham autonomia para se tornarem autônomos é paradoxal e infrutífero” (VELOSO; ALMEIDA, 2009, p. 153). Contudo, Little (2002, p. 29) afirma que a autonomia “não brota súbita e inteiramente formada quando a aprendizagem caminha para o fim; pelo contrário, essa autonomia é incorporada no processo de aprendizagem desde o início.” Desse modo, a autonomia, tal como aprender línguas, é um processo em constante evolução e, nem sempre, as tomadas de decisões para o enriquecimento desse processo são fáceis e certeiras. Muitas vezes, no processo de ensinar e de aprender línguas, parece que estamos retroagindo ou recomeçando. Porém, na verdade, estamos “amadurecendo” sobre nossas próprias definições e nos tornando cada vez mais autônomos.

Cavalari (2010) acrescenta que um caminho para o desenvolvimento da aprendizagem autônoma, ao invés de apenas esperar que os aprendizes tenham autonomia, é buscar conscientizar o aprendiz de que ele é o maior responsável pela própria aprendizagem. Essa conscientização se traduz em um contínuo “re(definir) o que se aprende, por que, como, com que grau de sucesso” (CAVALARI, 2010, p. 333, grifo da autora). Simões e Lima (2009) e Luz (2010) acrescentam que o contexto de aprendizagem em *tandem* impulsiona o aprendiz a desenvolver um nível de autonomia mais profundo do que o ambiente de sala de aula tradicional, ressignificando, portanto, o conceito de consumir conhecimento. Ao experienciar os papéis de ensinante da língua de sua competência e de aprendente da língua de competência de seu parceiro, o aprendiz tem a chance de conhecer e refletir sobre ambos os papéis, bem como de melhor compreender como se desenvolve o processo de aprender uma LE em contexto de *tandem/teletandem*.

É importante ressaltar que os três princípios da aprendizagem em *tandem/teletandem* – “separação de línguas”, “reciprocidade” e “autonomia” – são interdependentes (BENEDETTI, 2010; LUZ, 2010; SALOMÃO, 2008; VASSALLO; TELLES, 2009), portanto, operam em conjunto na composição dessa modalidade de aprendizagem. Nesse sentido, segundo Vassallo e Telles (2006, 2009), a observância desses três princípios contribui para que os interagentes tenham sucesso na aprendizagem das LEs. Entretanto, segundo os autores, esse sucesso também está relacionado a outras peculiaridades, como características individuais dos aprendizes, prazer em construir uma interação intercultural e relações mais simétricas entre os membros do par, as quais proporcionam a diminuição do filtro afetivo. Nesse sentido, o ambiente de aprendizagem em *tandem* minimiza a interferência e o suposto controle de um professor em relação ao processo de aprendizagem de línguas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas desenvolvidas a partir das experiências com a aprendizagem em *tandem/teletandem*, realizadas no Brasil e no exterior, muito nos revelam sobre essa modalidade de aprendizagem (ARANHA; CAVALARI, 2014; KABATA; EDASAWA, 2011; LEONE, 2014; LUVIZARI-MURAD, 2011; O'ROURKE, 2005; SALOMÃO, 2008; SANTOS, 2008; SILVA, 2012; STROBL; CARECHO, 2002; TELLES, 2015, entre outros). Os resultados desses estudos demonstram que a comunicação livre – ocorrida nas interações em *tandem/teletandem* – favorece a aprendizagem incidental de vocabulário, de estruturas gramaticais, de expressões idiomáticas, bem como possibilita que ocorram trocas culturais. Os estudos também revelam que há uma maior negociação de significado do que de forma, e esta só ocorre quando as estruturas gramaticais atrapalham a compreensão da mensagem.

Essa modalidade de aprendizagem possibilita aos participantes se tornarem familiarizados com ambientes virtuais e com recursos tecnológicos, tais como o uso de áudio, vídeo, *chat*, lousa interativa para desenhar e anexar arquivos, como imagens, fotos, gráficos, fazer uso de tradutores eletrônicos etc. Por meio desses recursos, os aprendizes podem se comunicar com o parceiro, tirar dúvidas sobre aspectos linguísticos, bem como acessar material autêntico na língua de aprendizagem. Podem, ainda, compartilhar, com seus pares, informações pessoais, culturais, bem como estratégias que possam auxiliar a sua aprendizagem e a do parceiro.

Os estudos também demonstram que os participantes de projetos telecolaborativos tendem a construir uma relação de companheirismo e de cumplicidade nas tomadas de decisões acerca das sessões de interação, aspectos que revelam a própria experiência de *teletandem* como sendo um ambiente de aprendizagem colaborativa.

É importante ressaltar que esse contexto de aprendizagem não apenas favorece a aprendizagem de uma outra língua, mas

também possibilita trocas de conhecimentos de pessoas que tenham um mesmo campo de atuação profissional ou que estejam estudando em uma mesma área de conhecimento (ver, por exemplo, SILVA, 2012).

Atualmente, o emprego do contexto de aprendizagem de línguas em *teletandem* foi reconfigurado, passando de uma modalidade alternativa de ensino-aprendizagem de línguas para uma modalidade institucional integrada à formação acadêmica do aluno, visto que sessões de *teletandem* já fazem parte, por exemplo, do conteúdo programático de disciplinas de línguas do curso de Letras da UNESP (ARANHA; CAVALARI, 2014).

A modalidade de aprendizagem em *tandem/teletandem* tem se tornado tão relevante na área da Linguística Aplicada que, em 2014, ocorreu o *First International Meeting on Foreign Language Learning in Tandem: Past, Present, and Future (INFLIT)*, em Miami, no qual se reuniram pesquisadores de diversos países para apresentar suas pesquisas e discutir sobre essa modalidade de aprendizagem. Desse encontro, resultou, em 2015, a publicação do volume 31, número 3, da revista D.E.L.T.A, no qual foram publicados alguns dos trabalhos apresentados.

Como vimos, neste capítulo, vários estudos comprovam os benefícios que a adoção da modalidade *teletandem* pode trazer para o ensino-aprendizagem de línguas, especialmente no Brasil, país em que o processo de interação em língua estrangeira geralmente ocorre apenas no contexto presencial de sala de aula. Assim, esperamos que as reflexões aqui apresentadas possam instigar pesquisadores e professores a conhecer e fazer uso dessa modalidade de aprendizagem em seus contextos de atuação.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, S.; CAVALARI, S. M. S. A trajetória do Projeto Teletandem Brasil: da modalidade institucional não-integrada à institucional integrada. *The ESpecialist*, v. 35, n. 2, p. 183-201, 2014.
- BENEDETTI, A. M. Dos princípios de tandem ao teletandem. In: BENEDETTI, A. M.; CONSOLO, D. A.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Pesquisas em ensino e aprendizagem no teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*. Campinas, S.P.: Pontes, 2010. p. 21-45.
- BRAGA, J. de C. F. *Aprendizagem de línguas em regime de tandem via e-mail: colaboração, autonomia e estratégias sociais e de compensação*. 2004. 152 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.
- BRAMMERTS, H. Language learning in tandem: definition, tandem principles, tandem organizers, bibliography, p. 1-4, 1995. Disponível em: <<http://www.cisi.unito.it/tandem/learning/idxeng11.html>>. Acesso em: 12 jan. 2012.
- _____. Tandem language learning via the internet and the International E-Mail Tandem Network. In.: LITTLE, D.; BRAMMERTS, H. (Ed.). *A guide to language learning in tandem via the Internet. CLCS Occasional Paper*, n. 46, Dublin: Trinity College, Centre for Language and Communication Studies, p. 9-22, 1996. Disponível em: <<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED399789.pdf>>. Acesso em: 16 dez. 2011.
- _____. Aprendizagem autônoma de línguas em tandem: desenvolvimento de um conceito. In: DELILLE, K. H. (Org.). *Aprendizagem autônoma de línguas em tandem*. Lisboa: Edições Colibri, 2002. p. 15-25.
- BROCCO, A. de S. Uma experiência de aprendizagem de português em contexto teletandem: a questão da gramática. In: BENEDETTI, A. M.; CONSOLO, D. A.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Pesquisas em ensino e aprendizagem no teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*. Campinas, S.P.: Pontes, 2010. p. 261-281.
- BROCCO, A. S.; BAPTISTA, J. B. A cultura brasileira sob a ótica de interagentes no teletandem. *The ESpecialist*, v. 35, n. 2, p. 202-228, 2014.
- BRUFFEE, K. A. *Collaborative Learning: Higher Education, Interdependence, and the Authority of Knowledge*. London: The Johns Hopkins University Press, 1999.
- CARDOSO, T.; MATOS, F. Aprender línguas estrangeiras no século XXI: teletandem através do Skype. *Educação, Formação e Tecnologias*, v. 5, n. 2, p. 85-95, 2012.

- CAVALARI, S. M. S. Entrevista com o professor Helmut Brammerts em Rio Preto. *Teletandem News*: boletim mensal do grupo de pesquisas Teletandem Brasil – Línguas estrangeiras para todos, ano III, n. 1, p. 4, maio 2008. Disponível em: <http://www.teletandembrasil.org/site/docs/Newsletter_Ano_III_n_1.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2012.
- _____. *A auto-avaliação em um contexto de ensino-aprendizagem de línguas em tandem via chat*. 2009. 258 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2009.
- _____. As definições das metas e o processo de autoavaliação no contexto teletandem. In: BENEDETTI, A. M.; CONSOLO, D. A.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Pesquisas em ensino e aprendizagem no teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*. Campinas, S.P.: Pontes, 2010. p. 329-347.
- COOK, V. Going beyond the Native Speaker in Language Teaching. *TESOL Quarterly*, v. 33, n. 2, p. 185-209, 1999.
- CRYSTAL, D. *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de. *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Ed. da UFG, 2006.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de; SILVA, S. V. A colaboração no ensino-aprendizagem de línguas em contextos tecnológicos: uma análise das interações entre aprendizes brasileiros e alemães. In: SIMÕES, D. M. P.; FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (Org.). *Metodologias em/de linguística aplicada para ensino e aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Pontes, 2014a. p. 73-91.
- _____. Interações telecolaborativas na aprendizagem de línguas estrangeiras: foco no uso dos recursos do aplicativo computacional *Openmeetings*. *Ilha do Desterro*, n. 66, p. 133-172, 2014b.
- _____. Telecolaboração entre alunos brasileiros e alemães: uma análise do uso de ferramentas mediacionais. In: OSÓRIO P.; BERTINETTI, F. de S. (Org.). *Teorias e usos linguísticos: aplicações ao português língua não materna*. Lisboa: Edições Técnicas Ltda, 2015. p. 183-206.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de; LIMA, M. dos S. A pesquisa sobre colaboração entre aprendizes de língua em contextos presencial e virtual. In: GERHARDT, A. F. L. M. (Org.). *Ensino-Aprendizagem na Perspectiva da Linguística Aplicada*. Campinas, SP: Pontes, 2013. p. 155-181.
- FIGUEREDO, C. J. O falante nativo de inglês versus o falante não-nativo: representações e percepções em uma sala de aula de inglês. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 14, n. 1, p. 67-92, 2011.
- FURTOSO, V. B. Para além do “gostei muito da conversa”: avaliação no contexto de aprendizagem em tandem. In: TELLES, J. A. (Org.).

- Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas, S.P.: Pontes, 2009. p. 297-314.
- GARCIA, D. N. de M. *O que os pares de Teletandem (não) negociam: práticas para um novo contexto online, interativo para o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. São Paulo: Editora UNESP, 2013.
- HOLEC, H. *Autonomy and foreign language learning*. Pergamon, 1981.
- KABATA, K.; EDASAWA, Y. Tandem language learning through a cross-cultural keypal project. *Language Learning & Technology*, v. 15, n. 1, p. 104-121, 2011. Disponível em: <<http://lt.msu.edu/issues/february2011/kabataedasawa.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2011.
- LANTOLF, J. P. (Ed.). *Sociocultural theory and second language learning*. Hong Kong: Oxford University Press, 2000.
- LANTOLF, J.; APPEL, G. (Ed.). *Vygotskian approaches to second language research*. New Jersey: Ablex Publishing, 1994.
- LEONE, P. Teletandem, video-recordings and usage-based tasks: developing a socially situated scenario for learning. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, v. 9, n. 1, p. 41-50, 2014.
- LITTLE, D. Developing learner autonomy in the foreign language classroom: a social-interactive view of learning and three fundamental pedagogical principles. *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, n. 38, p. 77-88, 1999.
- _____. A aprendizagem de línguas em tandem e a autonomia do aprendente. In: DELILLE, K. H. (Org.). *Aprendizagem autônoma de línguas em tandem*. Lisboa: Edições Colibri, 2002. p. 27-35.
- _____. Learner autonomy: drawing together the threads of self-assessment, goal-setting and reflection. 2007. p. 1-3. Disponível em: <http://archive.ecml.at/mtp2/Elp_tt/Results/DM_layout/00_10/06/06%20Supplementary%20text.pdf>. Acesso em: 20 out. 2011.
- LUVIZARI-MURAD, L. H. *Aprendizagem de alemão e português via teletandem: um estudo com base na teoria da atividade*. 2011. 204 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2011.
- LUZ, E. B. P. Teletandem: ambiente favorável para o desenvolvimento da autonomia do aprendiz. In: BENEDETTI, A. M.; CONSOLO, D. A.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Pesquisas em ensino e aprendizagem no teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*. Campinas, S.P.: Pontes, 2010. p. 47-63.

- MELLO, H. A. B. L1: madrinha ou madrasta? O papel da L1 na aquisição da L2. *Signótica*, v. 16, n. 2, p. 213-242, 2005.
- O'DOWD, R. Online foreign language interaction: moving from the periphery to the core of foreign language education. *Language Teaching*, v. 44, n. 3, p. 368-380, 2010.
- O'ROURKE, B. Form-focused interaction in online tandem learning. *CALICO Journal*, v. 22, n. 3, p. 433-466, 2005. Disponível em: <http://www.personal.psu.edu/slt13/589_s2007/04_O'Rourke.pdf>. Acesso em: 29 out. 2011.
- PANICHI, L. Tandem learning and language awareness. Material from the ALA Tandem Workshop, 2002.
- RAJAGOPALAN, K. Linguistics and the myth of nativity: comments on the controversy over "new/non-native Englishes". *Journal of Pragmatics*, v. 27, p. 225-231, 1997.
- SALOMÃO, A. C. B. *Gerenciamento e estratégias pedagógicas na mediação dos pares no teletandem e seus reflexos para as práticas pedagógicas dos interagentes*. 2008. 316 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2008.
- _____. A formação do formador de professores: perspectivas de colaboração entre graduandos e pós-graduandos no projeto Teletandem Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte, v. 11, n. 3, p. 653-677, 2011.
- SANTOS, G. R. dos. *Características da interação no contexto de aprendizagem in-tandem*. 2008. 196 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2008.
- _____. O que acontece durante as interações de teletandem: investigando os dados. In: TELLES, J. A. (Org.). *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas, S.P.: Pontes, 2009. p. 123-147.
- SILVA, S. V. da. *O processo ensino-aprendizagem de línguas em teletandem: um estudo na área de Turismo*. 2012. 293 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.
- SIMÕES, G. M.; LIMA, S. dos S. Autonomia: redefinindo o papel do professor no contexto em Tandem. In: TELLES, J. A. (Org.). *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas, S.P.: Pontes, 2009. p. 221-241.

- SOUZA, R. A. de. Telecolaboração e divergência em uma experiência de aprendizagem de português e inglês como línguas estrangeiras. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 3, n. 2, p. 73-96, 2003.
- _____. Telecolaboração na aprendizagem de línguas estrangeiras: um estudo sobre o regime de *tandem*. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de (Org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Editora da UFG, 2006. p. 255-276.
- STROBL, C.; CARECHO, J. Relato sobre um projecto de tandem por correio eletrônico com professoras estagiárias de alemão na Universidade de Coimbra. In: DELILLE, K. H. (Org.). *Aprendizagem autónoma de línguas em tandem*. Lisboa: Edições Colibri, 2002. p. 161-168.
- TELLES, J. A. Teletandem: conceito e ações para a prática e pesquisa. In: TELLES, J. A. (Org.). *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas, S.P.: Pontes, 2009a. p. 17-18.
- _____. Teletandem: metamorfoses impostas pela tecnologia sobre o ensino de línguas estrangeiras. In: TELLES, J. A. (Org.). *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas, S.P.: Pontes, 2009b. p. 63-74.
- _____. Teletandem and performativity. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 15, n. 1, p. 1-30, 2015.
- VASSALLO, M. L. Teletandem ou tandem presencial? In: TELLES, J. A. (Org.). *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas, S.P.: Pontes Editores, 2009. p. 93-119.
- VASSALLO, M. L.; TELLES, J. A. Foreign language learning in-tandem: Teletandem as an alternative proposal in CALLT. *The ESpecialist*, v. 27, n. 2, p. 189-212, 2006.
- _____. Ensino e aprendizagem de línguas em tandem: princípios teóricos e perspectivas de pesquisa. In: TELLES, J. A. (Org.). *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas, S.P.: Pontes Editores, 2009. p. 21-42.
- VELOSO, F. S.; ALMEIDA, V. B. de. A fala facilitadora de dois interagentes no contexto de aprendizagem de LE no teletandem. In: TELLES, J. A. (Org.). *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas, S.P.: Pontes Editores, 2009. p. 149-168.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: M. Fontes, 1998.