

SIMPÓSIO 18
TELECOLABORAÇÃO E PLE: CONTRIBUIÇÕES DO
PROJETO TELETANDEM

COORDENADORES

Livia Assunção
(Università di Bologna / Johns Hopkins University)

Maisa de Alcântara Zakir
(Universidade Estadual Paulista)

TELECOLABORAÇÃO E PROJETO TELETANDEM: MODALIDADES E IDENTIFICAÇÃO DE TEMÁTICA INTERCULTURAL

Maisa de Alcântara ZAKIR¹

RESUMO

O desenvolvimento deste trabalho se dá no âmbito do projeto *Teletandem e transculturalidade na interação on-line em línguas estrangeiras por webcam*. O teletandem é um contexto virtual síncrono de aprendizagem de línguas estrangeiras, no qual cada um dos interagentes desempenha o papel de aprendiz da língua do parceiro durante períodos iguais de tempo na interação, que é realizada por meio de aplicativos de tecnologia VOIP (*Voice Over the Internet Protocol*). O objetivo deste trabalho é apresentar um panorama de modalidades de teletandem, bem como relacionar pesquisas com enfoque intercultural publicadas no escopo do projeto supracitado. Em um contexto institucional de ensino de português como língua estrangeira, o teletandem tem se consolidado como parte integrante dos programas de português das universidades estrangeiras parceiras do projeto. Nesse sentido, a proposta deste trabalho de evidenciar o enfoque intercultural das pesquisas em teletandem contribui para uma abertura de perspectivas com relação às possibilidades de sua abrangência, tanto em termos de pesquisa quanto em termos de institucionalização da prática do teletandem.

PALAVRAS-CHAVE: Teletandem; Enfoque intercultural; Institucionalização.

Enfoque (inter)cultural em pesquisas sobre teletandem

O advento da internet teve grande impacto nas práticas docentes de LE, primeiramente com projetos de comunicação assíncrona, por meio da troca de e-mails (Brammerts, 1996; Cziko, 2004). À medida que aumentou o acesso a novos recursos disponibilizados pelo avanço das TICs, surgiram projetos voltados à comunicação síncrona, por meio de ferramentas VOIP (*Voice Over Internet Protocol*). Dado o crescimento da demanda por projetos de telecolaboração, atualmente é possível

¹ UNESP, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Departamento de Letras Modernas. Av. Dom Antonio, 2100, Parque Universitário, Assis-SP, Brasil, CEP 19806-900, maisazakir@gmail.com.

encontrar várias instituições que os promovem².

Uma das formas de se trabalhar com a telecolaboração no ensino de línguas que mais tem se destacado nas práticas atuais é a aprendizagem em *eTandem* (*electronic-tandem*) (Cziko, 2004) ou *teletandem*, para usarmos o termo criado por Telles (2006) no projeto TTB. As propostas de ambos consistem em utilizar recursos tecnológicos para o desenvolvimento da aprendizagem em tandem, que envolve pares de falantes nativos de diferentes línguas em um trabalho colaborativo para que um aprenda a língua do outro (Cziko; Park, 2003).

Basicamente, a diferença entre e-Tandem e teletandem diz respeito aos recursos utilizados por ambos: enquanto o *e-Tandem* refere-se a várias formas de comunicação eletrônica (como o uso de chamadas de telefone, trocas de mensagens escritas e/ou orais síncronas e assíncronas, e videoconferências) que podem ser combinadas entre si ou não, o surgimento do *teletandem* teve um avanço significativo ao utilizar a tecnologia VOIP, com recursos de vídeo, áudio e texto concomitantemente. Além disso, a maior parte dos estudos sobre e-tandem, vale ressaltar, trata de comunicação assíncrona ou síncrona por telefone (Telles; Ferreira, 2011; O'Dowd, 2011). Desde seu surgimento, o contexto teletandem, por sua vez, tem sido pesquisado e tem se transformado significativamente à medida que novas parcerias institucionais se formam e novos estudos em áreas afins aos estudos da linguagem e à formação de professores se desenvolvem.

A proposta de aprendizagem de línguas em teletandem fundamenta-se nos princípios da aprendizagem em tandem, descritos por Brammerts (1996): *autonomia*, *reciprocidade* e *separação de línguas*. Devido à facilidade de locomoção entre pessoas de países da Europa e ao frequente contato cultural entre elas, a prática de tandem presencial é antiga no continente. Entretanto, no Brasil, embora o fluxo de estrangeiros seja grande em certas regiões, sobretudo em grandes centros comerciais, a prática de tandem presencial, comum na Europa, ainda é inviável e bem pouco difundida em muitos lugares do país.

2 Alguns exemplos de projetos e portais *online* de telecolaboração atuais são: *eTandem Europa* (Ruhr-Universität Bochum, na Alemanha) <http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/etandem/etproj-en.html>; *eTandem Learning* (Università degli Studi di Padova, na Itália, e Boston University Study Abroad Padua) <http://www.cla.unipd.it/cetest-firstpage/autoapprendimento/tandem-learning/en-etandem/>; *Lingalog* (Université Lumière Lyon II) <http://lingalog.net/dokuwiki/>; INTENT – Integrating Telecollaborative Networks into Foreign Language Higher Education (várias instituições) <http://www.unicollaboration.eu/>; TILA – Telecollaboration for Intercultural Language Acquisition (Comissão Europeia) <http://www.tilaproject.eu/moodle/>; *Tandem Exchange* <https://www.tandemexchange.com/pt/>; *eTwinning* www.etwinning.net e *ePals* www.epals.com.

Considerando essa situação, pode-se dizer que o projeto TTB tem uma dimensão política, na medida em que possibilita a alunos universitários brasileiros tanto o acesso democrático às línguas estrangeiras como o contato com alunos estrangeiros, sobretudo àqueles que não têm a oportunidade de realizar um intercâmbio no exterior. Isso porque o teletandem é um contexto virtual síncrono e colaborativo de aprendizagem que envolve dois falantes nativos (ou proficientes) de diferentes línguas (Telles, 2006; Telles; Vassallo, 2009). Os parceiros trabalham de forma colaborativa, utilizando recursos de voz, texto e imagens de webcam do Skype, a fim de aprenderem a língua um do outro. O tempo é dividido em duas partes iguais, nas quais os parceiros interagem em uma língua de cada vez, ajudando o outro a aprender a sua língua. Ao final da primeira parte, os parceiros trocam, então, de papéis e de línguas.

No projeto TTB (Telles, 2006), desenvolvido de 2006 a 2010, as interações eram realizadas pelos parceiros em horários estabelecidos por eles. Os participantes trabalhavam de modo autônomo e se inscreviam voluntariamente no *site* do projeto para encontrarem um parceiro nativo (ou proficiente) da língua na qual estavam interessados. A coordenação do projeto era responsável por colocar alunos brasileiros em contato com alunos estrangeiros de universidades de diferentes países que eram parceiras do projeto. Embora houvesse apoio das instituições envolvidas no que se referisse a recursos tecnológicos, disponibilização de espaço físico e até orientações de professores mediadores, caso lhes fosse solicitado, na primeira fase do projeto, as interações eram gerenciadas e organizadas pelos próprios interagentes.

Fundamentando-se em Brammerts et al (2002), que classifica a prática de tandem em modalidades determinadas pelas características do contexto, Aranha e Cavalari (2014) denominam as interações da primeira fase do projeto TTB como “teletandem institucional não-integrado”, uma vez que os envolvidos eram vinculados a uma instituição de ensino, mas não havia a obrigatoriedade de a prática estar inserida formalmente no currículo de um curso.

A produção científica da primeira fase do projeto trouxe contribuições importantes para a área de Linguística Aplicada e hoje pode-se dizer que o teletandem já está legitimado nessa comunidade discursiva (Zakir; Funo, 2013). Dentre os temas³ estudados pelo TTB em dissertações de mestrado e teses de doutorado, podemos sinteticamente destacar:

3 Ver a lista de publicações em <http://www.teletandembrasil.org/page.asp?Page=25>

- (a) *características das interações* (Silva, 2008; Santos, 2008; Brocco, 2009);
- (b) *crenças* (Kfoury-Kaneoya, 2008; Bedran, 2008; Silva, 2010);
- (c) *formação de professores* (Salomão, 2008; Candido, 2010; Funo, 2011; Souza, 2012);
- (d) *avaliação* (Mesquita, 2008; Furtoso, 2011; Brocco, 2014) e *autoavaliação* (Cavalari, 2009);
- (e) *autonomia dos aprendizes* (Luz, 2009, Bonfim, 2014);
- (f) *questões (inter)culturais* (Mendes, 2009; Salomão, 2012; Rodrigues, 2013);
- (g) *gramática* (Brocco, 2009);
- (h) *relações de poder entre parceiros de teletandem* (Vassallo, 2010);
- (i) *acordos e processos de negociação* (Garcia, 2010);
- (j) *motivação* (Kami, 2011);
- (k) *relações com a Teoria da Atividade* (Luvizari-Murad, 2011; Araújo, 2012; Luz, 2012);
- (l) *conflitos* (Lima, 2012);
- (m) *comunidades virtuais, comunidades discursivas e comunidades de prática* (Silva, 2010);
- (n) *Teoria da Complexidade* (Silva-Oyama, 2013).

Apesar de algumas das pesquisas supracitadas terem sido publicadas após 2010, ano em que foi encerrado o projeto temático financiado pela FAPESP, os dados nelas analisados foram coletados no contexto de teletandem institucional não-integrado (Aranha; Cavalari, 2014). Embora as primeiras pesquisas do projeto TTB não tratassem, em sua maioria, da dimensão cultural das interações, o teletandem já era reconhecido como um contexto direto e pessoal de intercâmbio intercultural e interpessoal de aprendizagem (Telles; Vassallo, 2009:31). Nesse contexto de teletandem institucional não-integrado, foram desenvolvidas, especificamente, duas dissertações de mestrado e uma tese de doutorado cujo foco incidiu em questões (inter)culturais.

Na dissertação intitulada *Crenças sobre a língua inglesa: o antiamericanismo e sua relação com o processo de ensino-aprendizagem de professores em formação*, Mendes (2009) investiga questões relacionadas a preconceito, estereótipos, alteridade, cultura, identidade, interculturalidade, dentre outros, em uma parceria de teletandem entre uma brasileira e um estadunidense. O pesquisador conclui que as crenças da parceira brasileira sobre os EUA, os estadunidenses e a língua inglesa foram tanto

reforçadas quanto contrariadas ao longo das interações. No referido trabalho, o teletandem é destacado como um contexto provedor de contato intercultural, que pode levar à confirmação ou à ressignificação de crenças dos envolvidos.

Salomão (2012), na tese intitulada *A cultura e o ensino de língua estrangeira: perspectivas para a formação continuada no projeto teletandem Brasil*, apresenta uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico. Os participantes são professores de espanhol como língua estrangeira de uma escola pública que fizeram um curso de extensão que tinha como um dos componentes a realização de interações em teletandem com professores estrangeiros. Salomão busca compreender as concepções de cultura desses professores e suas crenças sobre a língua-cultura que ensinam. A pesquisadora investiga, ainda, as contribuições de uma formação continuada que contemple tais aspectos de forma teórica e prática. Os resultados da pesquisa apontam para a necessidade de uma revisão na base de conhecimentos da formação de professores de línguas no que se refere ao ensino e aprendizagem de cultura, sobretudo pelo fato de que

As concepções dos professores parecem não ir além da perspectiva universalista, assim como não incorporam a ideia contemporânea de cultura como um conjunto complexo e dinâmico, que, devido aos contatos culturais, é formada, em diferentes graus, por continuidades e discontinuidades, assim como se encontra perpassada pelo fluxo do discurso social. (Salomão, 2012:240).

Um dos encaminhamentos indicados por Salomão é a proposição de novos estudos no contexto de formação inicial e continuada de professores com foco no componente cultural no ensino de línguas, a fim de promover uma reflexão mais voltada às complexidades que envolvem o conceito de cultura, superando visões unas e essencialistas que frequentemente se reproduzem nas práticas docentes.

Rodrigues (2013), assim como Salomão, apresenta uma pesquisa qualitativa de base etnográfica, na qual são analisadas interações de teletandem entre um aluno brasileiro e uma aluna uruguaia. A pesquisa investigou de que modo os componentes linguístico e cultural foram manejados pelos aprendizes a fim de promoverem colaborativamente a competência intercultural nas interações entre eles. Por meio de complexas negociações de significado linguístico-culturais e confronto de valores linguísticos e socioculturais, os participantes da pesquisa de Rodrigues (2013) analisaram, confrontaram, interpretaram e refletiram compartilhada e criticamente sobre

as manifestações linguísticas e culturais do português e do espanhol. Um dos encaminhamentos propostos pelo trabalho é o de que novas pesquisas verifiquem a longo prazo se há, de fato, o desenvolvimento da competência linguístico-cultural dos participantes que trabalham colaborativamente para aprender uma língua e vivenciar uma cultura (Rodrigues, 2013:179).

Além das dissertações de mestrado de Mendes (2009) e Rodrigues (2013) e da tese de doutorado de Salomão (2012) terem evidenciado a potencialidade do teletandem para o estudo de questões (inter)culturais, outros trabalhos tiveram contribuições importantes acerca dessa temática.

Benedetti e Rodrigues (2010:90) investigaram estranhamentos, que chamaram de choques linguístico-culturais, em uma parceria de teletandem português/espanhol entre duas professoras em formação, uma argentina e uma brasileira. O objetivo do trabalho era verificar se tais estranhamentos, nos quais as interagentes lançavam mão da negociação de significado, contribuiriam ou não para a percepção das diferenças e semelhanças entre as línguas/culturas em questão. Ao analisar transcrições de interações entre as participantes da pesquisa, as autoras concluíram que o teletandem é um contexto profícuo para o desenvolvimento da competência intercultural dos envolvidos, que se engajam ativamente no processo de aprendizagem “para a construção de conhecimento que ajude o aprendiz a estabilizar a própria identidade no processo de mediação entre culturas, bem como auxiliar outras pessoas a estabilizarem a sua.” (Benedetti; Rodrigues, 2010:104).

As pesquisas de Vassallo (2010), Luvizari-Murad (2011) e Luz (2012), embora não tenham tido como foco a dimensão cultural do teletandem, tecem considerações importantes a respeito dessa questão.

Vassallo (2010) desenvolveu um estudo qualitativo de natureza exploratória acerca das relações de poder entre diferentes parcerias de alunos no âmbito do teletandem. A noção de cultura pode ser associada à de poder em diferentes momentos do trabalho da autora. Ao apresentar o conceito de poder a partir de diferentes áreas do conhecimento, dentre as quais a Sociologia, Vassallo (2010:33) constata que, para um dos vieses da área, o “poder simbólico” é uma forma de construir a realidade que faz uso de várias formas de capital: econômico, cultural e social. A autora caracteriza, ainda, o “poder de referência” como o desejo de um dos parceiros de se reconhecer no grupo representado pelo outro (Vassallo, 2010:48).

Para Vassallo (2010), uma das formas de poder no teletandem consiste em ter

conhecimentos sobre a língua e a cultura do parceiro. No entanto, a noção de cultura não é discutida a partir de um referencial teórico, mas mencionada a partir daquilo que os participantes do estudo entendem como tal. Há, por exemplo, menções a comparações entre países (Portugal, Brasil e Itália), danças típicas e músicas, referências à violência do Rio de Janeiro, política, futebol, enfim, temas que, frequentemente, são entendidos como “culturais” pelos praticantes de teletandem. Ainda que não tenha sido o objetivo da tese de Vassallo elaborar uma problematização acerca do que é entendido como cultura para os participantes de sua pesquisa, ela dá destaque a essa questão ao considerar que o teletandem é um contexto de aprendizagem com objetivos “linguísticos e culturais” (p. 21).

O trabalho de Luvizari-Murad (2011) investigou a atividade de aprendizagem colaborativa de alemão e português via teletandem à luz da Teoria Histórico-Cultural da Atividade. Ao estudar a própria participação em uma parceria de teletandem com um interagente alemão, a autora discute, entre outros aspectos, dimensões culturais (Levy, 2007) em seu contexto de pesquisa. Associar cultura a modos de vida e a práticas cotidianas, bem como fazer generalizações e discutir estereótipos são questões identificadas no trabalho de Luvizari-Murad (2011) que são recorrentes também no trabalho de Zakir (2015).

O estudo de Luz (2012), também fundamentado na Teoria da Atividade, analisou as variáveis que influenciam a continuidade das parcerias de teletandem. Foram investigados sete pares de teletandem, constituídos por duas brasileiras, sendo uma delas pareada com três falantes de espanhol e a outra, com quatro falantes de inglês. Dentre essas variáveis que influenciam as parcerias, estão as questões (inter)culturais discutidas nas interações e apontadas nos relatos dos participantes. Para Luz (2012:65), “o interesse dos interagentes pela cultura do parceiro ou mal-entendidos culturais ocorridos entre eles, podem contribuir para a continuidade ou descontinuidade da parceria de teletandem”.

Luz (2012) tem como base a noção de competência intercultural, proposta por Byram (1997), apesar de problematizá-la por entender que ela se restringe à ideia de cultura associada a um país. A autora identifica nos relatos dos participantes de sua pesquisa “temas interculturais” diversos, tais como: dias festivos, práticas religiosas, comidas típicas, gírias, produtos culturais (música, literatura, cinema), violência, modos de vida etc.

A partir de seu *corpus*, Luz (2012) analisa características de um “falante intercultural”, entendido por ela como aquele que “não somente conhece fatos sobre a cultura alheia, mas interage e habita entre diferentes culturas, enriquece e transforma o próprio universo e o universo do outro.” (p. 64). Embora não tenha como foco a dimensão cultural no âmbito do projeto teletandem, pode-se dizer que o estudo de Luz (2012) lança questões importantes a esse respeito, na medida em que aponta o componente (inter)cultural como uma das variáveis que influenciam a (des)continuidade de parcerias.

Essa constatação acerca da pesquisa de Luz (2012) corrobora os resultados de um estudo realizado por Telles, Zakir e Funo (2015) no qual analisam as seis primeiras teses de doutorado⁴ defendidas sobre a aprendizagem em teletandem. Os autores concluem que, ainda que a dimensão cultural não tenha sido o foco dessas pesquisas, o teletandem é um contexto em que há espaço para essa discussão.

Em seu artigo, Telles, Zakir e Funo (2015) analisam excertos de temática cultural de uma interação entre um aluno de uma universidade estadunidense e uma aluna de uma universidade brasileira que estavam em contato pela primeira vez. Os autores interpretaram os dados tendo como base as dimensões do conceito de cultura apresentadas em Levy (2007) e identificaram características que fazem das interações em teletandem um contexto profícuo para trocas culturais que se distanciam do modo como a cultura é “ensinada” em contextos tradicionais de sala de aula.

Brocco e Baptista (2014), também fundamentando-se em Levy (2007), realizaram um estudo no qual analisaram “a cultura brasileira” na perspectiva de duas alunas universitárias brasileiras que formavam parcerias de teletandem com alunos universitários estadunidenses. As autoras identificam generalizações que, muitas vezes, levam à ratificação de estereótipos nas interações analisadas, ainda que haja uma intenção de desencorajá-los. Isso acontece, porque, frequentemente, a noção de cultura é abordada sob a perspectiva individual de cada interagente.

Devido a isso, Brocco e Baptista (2014:226) consideram que o professor mediador tem um importante papel no contexto teletandem, justamente para que “(a) acompanhe as interações, levantando possíveis problemas que precisam ser discutidos, (b) instigue reflexões acerca de aspectos relacionados às interações e (c) oriente a

4 Ver Kfourri-Kaneoya (2008), Cavalari (2009), Vassallo (2010), Garcia (2010), Furtoso (2011), Luvizari-Murad (2011).

solução de problemas.” As autoras observaram, ainda, que fatores como proficiência linguística, entrosamento e interesse dos envolvidos podem ampliar ou reduzir a possibilidade de construção de aspectos culturais dos países nas interações de teletandem.

Teletandem e transculturalidade: a fase atual do projeto

A tematização da dimensão cultural nas interações em teletandem levou ao desenvolvimento da proposta de continuidade do projeto TTB. Atualmente o projeto é intitulado *Teletandem e Transculturalidade na interação on-line em línguas estrangeiras por webcam* e tem quatro eixos temáticos: (1) modos de se compreender o estudo, a aprendizagem e a prática das línguas estrangeiras; (2) modos de compreender a cultura do parceiro e seus impactos sobre a aprendizagem e sobre a relação; (3) a contribuição do teletandem para a educação do aprendiz para se relacionar com outros povos; e (4) as diferentes visões de implementação institucional do teletandem (Telles; Ferreira, 2011).

O projeto, em sua atual configuração, tem como objetivos:

(1) obter uma descrição aprofundada da dimensão cultural das interações on-line em línguas estrangeiras por meio dos recursos de voz e imagem dos aplicativos de mensageria instantânea com webcam; (2) uma vez conhecidas as características da dimensão cultural do contexto de aprendizagem em teletandem, encontrar meios pedagógicos para que os conhecimentos adquiridos por meio do projeto de pesquisa cheguem às salas de aulas e, principalmente, aos professores de línguas estrangeiras, executivos e outros profissionais, por meio de publicações, congressos e oficinas pedagógicas; finalmente, (3) contribuir para o corpo de conhecimentos acerca do papel da transculturalidade na formação e na vida das pessoas que se encontrarão, cada vez mais, em constante contato com as diferenças entre os povos e os países, por meio das interações virtuais utilizando as TICs – Tecnologias de Informação e Comunicação. (Telles, 2011:2).

Nesta proposta do projeto *Teletandem e transculturalidade*, o contexto de pesquisa tem sido diferente da primeira fase do projeto TTB, cujo foco eram as parcerias em que os próprios interagentes negociavam autonomamente temas, dias e

horários das interações. Embora as parcerias de teletandem institucional não-integrado ainda existam na atual fase do projeto, a partir de 2010, a consolidação de parcerias com universidades estrangeiras levou os pesquisadores brasileiros a realizarem sessões de teletandem envolvendo turmas inteiras de alunos estrangeiros de PLE e grupos de alunos brasileiros nos laboratórios das universidades participantes. Atualmente os alunos são colocados em pares que, na maioria das vezes, se mantêm ao longo do semestre e realizam a interação, que é acompanhada pelo professor da turma, no caso das universidades estrangeiras, e pelo professor dos alunos, ou por um pesquisador do projeto, no caso da universidade brasileira.

A modalidade na qual a prática de teletandem faz parte do programa do curso de língua estrangeira é chamada por Aranha e Cavalari (2014) de *teletandem institucional integrado* (doravante TTii). Os alunos brasileiros, embora não necessariamente pratiquem teletandem como requisito de seu curso de graduação, como é o caso dos alunos estrangeiros, são acompanhados por mediadores, os quais podem ser professores e/ou pesquisadores em teletandem da instituição brasileira. Nesse caso, quando apenas uma das instituições de ensino adota a prática como parte do currículo, temos duas modalidades de teletandem: institucional integrado e não-integrado. Messias (mimeo) classifica essa modalidade como Teletandem institucional semi-integrado, quando apenas uma das universidades parceiras adota a prática de teletandem como parte do currículo.

Embora ainda haja poucos trabalhos que têm como objeto de estudo o contexto no qual a instituição estrangeira promove o teletandem institucional integrado e a instituição brasileira, o não-integrado, pode-se dizer que nessa configuração há um acompanhamento mais sistematizado das sessões de teletandem e das atividades relacionadas a essa prática.

Salomão (2006), fundamentando-se nas modalidades de tandem descritas por Brammerts et al. (2002), propôs um quadro que caracteriza os diferentes contextos do teletandem. O Quadro 1, abaixo, sintetiza as modalidades de teletandem, incluindo a modalidade institucional semi-integrada, investigada em trabalhos como os de Zakir (2015) e Costa (2015).

Quadro 1 - Síntese das modalidades de teletandem, adaptado de Salomão (2006).

(TELE)TANDEM NÃO-INSTITUCIONAL		Não vinculado à instituição de nenhum dos participantes		
(TELE)TANDEM SEMI-INSTITUCIONAL		É institucional somente para um dos dois participantes		
(TELE)TANDEM INSTITUCIONAL		Realizado dentro de instituições como escolas, centro de línguas, faculdades e universidades, que o reconhecem e o promovem		
Integrado	Complementar	Opcional	Não-integrado	Semi-integrado
É reconhecido pela instituição, faz parte integrante do curso e é obrigatório. (Brammerts et al., 2002:86)	Pode ser escolhido dentre as iniciativas opcionais e, neste caso, é reconhecido pela instituição como parte integrante do curso. (Brammerts et al., 2002:86)	Pode ser escolhido dentre as iniciativas opcionais, é reconhecido pela instituição mas não é considerado como parte do curso.	A instituição dá apoio e/ou alguns recursos (como meios para achar um parceiro, espaços, apoio técnico, serviço de mediação) mas não há reconhecimento oficial. Pode ser desenvolvido sem que haja um curso. (Brammerts et al., 2002:84)	Apenas uma das instituições tem o teletandem como parte integral do currículo e atividade obrigatória, enquanto a outra reconhece o teletandem como atividade opcional. (Messias, mimeo)

Na atual fase do projeto *Teletandem e transculturalidade*, as sessões são realizadas com grupos de alunos que interagem virtualmente com seus pares no mesmo horário. Isso implica melhor acompanhamento das atividades, as quais incluem: (a) sessões de interação entre os alunos das duas universidades; (b) sessões de mediação realizadas após as interações, nas quais os alunos compartilham suas experiências e refletem sobre estratégias de aprendizagem, temas abordados, dificuldades encontradas etc. (Elstermann, mimeo; Zakir, Funo e Elstermann, no prelo); (c) atividades escritas relacionadas ao teletandem, as quais podem ser realizadas em ambientes virtuais de aprendizagem e/ou em sala de aula.

De maneira geral, os alunos têm de oito a doze sessões de teletandem por semestre, com duração média de uma hora semanal, sendo meia hora para cada língua, mais meia hora de mediação, no contexto brasileiro, após cada interação. No contexto estrangeiro, tendo em vista que a sessão de teletandem ocupa todo o horário da aula, a mediação é feita pelo próprio professor no dia de aula subsequente ao da interação, o qual é dedicado também a cobrir os demais componentes curriculares do curso de PLE. O quadro a seguir sintetiza as atividades desenvolvidas atualmente no processo de teletandem.

Quadro 2: Descrição das atividades realizadas na prática de teletandem

Atividades	Envolvidos	Duração	Desenvolvimento	Observações
Sessão de interação	Interagentes nativos ou proficientes em línguas diferentes. Na maioria, são alunos matriculados nas universidades envolvidas	De 50 a 75 min., dependendo da duração da aula da universidade onde se pratica o TTi	Interação na L1 na primeira metade da sessão e interação na L2 na segunda metade da sessão. Reflexão conjunta sobre a aprendizagem (foco na forma, correções) durante a interação ou antes da troca de língua.	A cada sessão recomenda-se trocar a língua de início e dividir sempre o tempo de modo igualitário
Sessão de mediação	Interagentes e mediador (es) (professores, pesquisadores, alunos de pós-graduação e graduação que tenham feito um curso de mediadores.	De 5 a 30 min., dependendo do nº de alunos de cada turma. Nas instituições estrangeiras pode durar menos tempo porque as aulas são dedicadas também a outros componentes curriculares	Os interagentes relatam suas experiências nas sessões de interação e discutem com o(s) mediador(es) temas como língua, cultura, estratégias de aprendizagem, uso de <i>webtools</i> etc.	Na modalidade não-integrada geralmente é realizada logo após a interação. Na modalidade integrada, geralmente é realizada na aula seguinte.
Atividades escritas	Interagentes e mediadores	Varia de acordo com o contexto e com a proposta dos professores e/ou mediadores	Os interagentes escrevem narrativas sobre as sessões de interação e participam de fóruns de discussão em plataformas virtuais de aprendizagem ou grupos fechados em redes sociais.	Os alunos registram suas reflexões como estratégias de aprendizagem. Os mediadores podem coletar informações para discutir nas sessões de mediação, acompanhar o andamento das interações, avaliar os alunos, etc.

Diante da nova configuração das atividades desenvolvidas na modalidade de teletandem institucional semi-integrado, as pesquisas do projeto passaram a considerar noções de cultura que possibilitassem um olhar investigativo para as interações entre os aprendizes de LE de cada uma das universidades, bem como entre os grupos de alunos e seus respectivos mediadores.

Este trabalho teve como objetivo apresentar pesquisas em teletandem com enfoque (inter)cultural, bem como localizar as modalidades desse contexto de aprendizagem face à institucionalização das parcerias entre universidades brasileiras e estrangeiras. Nesse sentido, o breve panorama aqui apresentado contribui para uma abertura de perspectivas com relação às possibilidades de abrangência do contexto

teletandem, tanto em termos de pesquisa quanto em termos de institucionalização dessa prática cada vez mais consolidada nos cursos de graduação no Brasil e no exterior.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aranha, Solange; Cavalari, Suzi Marques Spatti. 2014. A trajetória do projeto Teletandem Brasil: da modalidade institucional não-integrada à institucional integrada. *The ESPecialist*, v. 35, n. 2, p. 183-201.

Araújo, N. R. P. 2012. *Formação de parcerias de teletandem: Da organização ao sistema de atividades*. 2012. 141 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

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

Benedetti, Ana Mariza; Rodrigues, Denize. 2010. Choques linguístico-culturais e o desenvolvimento da competência intercultural em teletandem. In: Benedetti, Ana Mariza Benedetti; Consolo, Douglas Altamiro; Vieira-Abrahão, Maria Helena. (Orgs.). 2010. *Pesquisas em ensino e aprendizagem no Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*. Campinas, SP: Pontes, p. 89-104.

Bonfim, M. V. 2014. *A autonomia no context teletandem institucional integrado*. 2014. 93 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

Brammerts, Helmut. Tandem language learning via the internet and the International E-Mail Tandem Network. In: Little, D.; Brammerts, H. (Eds.). 1996. *A Guide to Language Learning in Tandem via the Internet*. CLCS Occasional Paper, 46, p. 9-22.

Brammerts, Helmut et al. Aconselhamento individual em diferentes contextos Tandem. In: Delille, K. H.; Chichorro, A. (Orgs.). 2002. *Aprendizagem Autônoma de línguas em Tandem*. Coimbra: Colibri, p. 81-88.

Brocco, Aline. S. 2009. *A gramática em contexto teletandem e em livros didáticos de português como língua estrangeira*. 2009. 250 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

_____. 2014. *Avaliação de produções escritas em português como língua estrangeira em contexto teletandem: contribuições para a formação de professores*. 2014. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

BROCCO, Aline S.; BAPTISTA, Janara B. 2014. A cultura brasileira sob a ótica de interagentes no teletandem. *the ESPecialist*, v. 35, n. 2, p. 202-228.

BYRAM, M. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, England: Multilingual Matter.

Candido, Juliana. 2011. *Teletandem: sessões de orientação e suas perspectivas para o curso de Letras*. 2011. 230 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

Cavalari, Suzi Marques Spatti. 2009. *A autoavaliação em um contexto de ensino-aprendizagem de línguas em tandem via chat*. 2009. 259 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

Costa, Leila Martins. 2015. *Performatividade e gênero nas interações em teletandem*. 2015. 178 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos em elaboração) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

Cziko, G. 2004. Electronic Tandem Language Learning (eTandem): A Third Approach to Second Language Learning for the 21st Century. *CALICO Journal*, v. 22, n. 1, p. 25-39. Disponível em: <<https://calico.org/memberBrowse.php?action=article&id=172>>. Acesso em: 24 abril 2013.

Cziko, G. A.; Park, S. 2003. Internet audio communication for second language learning: a comparative review of six programs. *Language Learning & Technology* 7, 1, p. 15-27.

Elstermann, Anna-Katharina. Mimeo. *Learner Support in Telecollaboration: Peer Group Advising in Teletandem*. Mimeo. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada em elaboração) – Fakultät für Philologie, Ruhr-Universität Bochum, Bochum.

Funo, Ludmila Belotti Andreu. 2011. *Teletandem e formação contínua de professores vinculados à rede pública de ensino do interior paulista: um estudo de caso*. 2011. 195 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

_____. 2015. *Teletandem: um estudo sobre identidades culturais e sessões de mediação da aprendizagem*. 2015. 190 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos em elaboração) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2015.

Furtoso, Viviane A. Baggio. 2011. *Desempenho oral em português para falantes de outras línguas: da avaliação à aprendizagem de línguas estrangeiras em contexto online*. 2011. 284 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

Garcia, Daniela Nogueira de Moraes. 2010. *Teletandem: Acordos e negociações entre os pares*. 2010. 290 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2010.

Kami, C. M. C. 2011. *A motivação na aprendizagem de língua estrangeira via teletandem*. 2011. 238 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

Kfoury-Kaneoya, Marta L. C. 2008. *A formação inicial de professoras de línguas para/em contexto mediado pelo computador (teletandem): Um diálogo entre crenças, discurso e reflexão profissional*. 2008. 263 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

Levy, Mike. 2007. Culture, Culture Learning and New Technologies: Towards a pedagogical framework. *Language Learning & Technology*, v. 11, n. 2, p. 104-127. Disponível em: <<http://lt.msu.edu/vol11num2/levy/>>. Acesso em: 13 julho 2011.

Lima, S. S. 2012. *Teletandem Brasil: conflitos no processo de ensino e aprendizagem de línguas no meio virtual e suas abordagens*. 2012. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

Luvizari-Murad, Lidiane H. 2011. *Aprendizagem de alemão e português via teletandem: um estudo com base na Teoria da Atividade*. 2011. 214 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

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

_____. 2012. *Variáveis influenciadoras da continuidade ou descontinuidade de parcerias de teletandem à luz da teoria da atividade*. 2012. 273 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2012.

Mendes, Ciro. M. 2009. *Crenças sobre a língua inglesa: o antiamericanismo e sua relação com o processo de ensino-aprendizagem de professores em formação*. 2009. 189 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2009.

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

Messias, Rozana Ap. Lopes. Mimeo. *Teletandem e Formação de Professores: um contexto para reflexão sobre o ensino de línguas português/espanhol*.

O'Dowd, Robert. 2011. Intercultural communicative competence through telecollaboration. In: Jackson, J. (Ed.). *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*, New York: Routledge, p. 342-358.

Rodrigues, Denize G. 2013. *A articulação língua-cultura na coconstrução da competência intercultural em uma parceria de teletandem (português/espanhol)*. 2013. 188 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

Salomão, Ana Cristina Biondo. 2006. Pequeno dicionário de Tandem. *Teletandem News*, ano 1, n. 02, p. 6-11. Disponível em: <http://www.teletandembrasil.org/site/docs/Newsletter_Ano_I_n_2.pdf>. Acesso em: 20 out. 2013.

_____. 2008. *Gerenciamento de estratégias pedagógicas na mediação dos pares no teletandem e seus reflexos para as práticas pedagógicas dos interagentes*. 2008. 317 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

_____. 2012. *A cultura e o ensino de língua estrangeira: Perspectivas para a formação continuada no projeto teletandem*. 2012. 270 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

Santos, Gerson Rossi. 2008. *As características da interação no contexto de aprendizagem in-tandem*. 2008. 197 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

Silva, A. C. 2008. *O desenvolvimento intra-interlinguístico in-tandem à distância (português e espanhol)*. 2008. 429 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

Silva, K. A. 2010. *O professor mediador e os interagentes (brasileiro e estrangeiro) no projeto “Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos”*: legitimação de crenças e/ou (re)construção de competências. 2010. 283 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

Silva-Oyama, A. C. 2013. *A Teoria da complexidade na aprendizagem de espanhol em Teletandem*. 2013. 202 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

Souza, Micheli Gomes. 2012. *Os primeiros contatos de professores de línguas estrangeiras com a prática de teletandem*. 2012. 156 f. Dissertação (Mestrado em

Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

Telles, João Antonio. 2006. *Projeto Teletandem Brasil: Línguas Estrangeiras para Todos – Ensinando e Aprendendo línguas estrangeiras in-tandem via MSN Messenger*. Faculdade de Ciências e Letras de Assis, UNESP. 2006. Disponível em: <http://www.teletandembrasil.org/site/docs/TELETANDEM_BRASIL_completo.pdf>. Acesso em: 02 setembro 2010.

Telles, João Antonio; Ferreira, Michael J. 2011. Teletandem: Possibilidades, dificuldades e abrangência de um projeto de comunicação online de PLE. *Horizontes em Linguística Aplicada*, Vol. 9, issue 2, p. 79-104.

Telles, João Antonio; Vassallo, Maria Luisa. 2009. Teletandem: Uma proposta alternativa no ensino/aprendizagem assistidos por computadores. In: Telles, João Antonio. (Org.). *Teletandem: Um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009, p. 43-61.

Telles, João Antonio; Zakir, Maisa de Alcântara; Funo, Ludmila Belotti Andreu. 2015. Teletandem e episódios relacionados a cultura. *D.E.L.T.A. – Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 31-2, p. 359-389.

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

Zakir, Maisa de Alcântara. 2015. *Cultura e(m) telecolaboração: uma análise de parcerias de teletandem institucional*. 232 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

Zakir, Maisa de Alcântara; Funo, Ludmila Belotti Andreu. 2013. O gênero acadêmico em questão: uma análise sociorretórica de resumos de dissertações de mestrado do projeto Teletandem Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 877-897.

Zakir, Maisa de Alcântara; Funo, Ludmila Belotti Andreu; Elstermann, Anna Katharina. No prelo. La pratica riflessiva nei contesti di telecollaborazione. In: Leone, P. (Org.). *Osservazione di classe, insegnamento linguistico e (tele)colaborazione*.

PROPOSTA DE USO DE JOGO LÚDICO PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS E DE ESPANHOL EM TELETANDEM

Ronaldo Tavares GOMES¹
Mônica Baêta Neves Pereira DINIZ²

RESUMO

Este trabalho é decorrente de uma proposta de jogo lúdico no ensino-aprendizagem, em teletandem, a alunos nativos de Português e de Espanhol, em aprendizagem recíproca. Para o enriquecimento da multiplicidade de ações que envolvem o ensino de língua estrangeira, além de diversas outras estratégias, não se poderia prescindir do uso de jogos lúdicos. As possibilidades de interatividade e de criatividade, potencializadas pela diversão e pelo prazer que os jogos proporcionam, são capazes de fomentar um processo comunicativo espontâneo dos participantes que, ao mesmo tempo, pode ser capaz de exigir e desenvolver esforços de aprendizagem relevantes. O jogo facilita a descontração e estimula o prazer, o que é fundamental para o aprendizado de uma língua estrangeira, pois nele reside todo um apreço por atividades lúdicas, daqueles que estão envolvidos no processo. O jogo também é capaz de proporcionar outras habilidades, como a cooperação e a socialização, além da desinibição que é um importante fator para o favorecimento do aprendizado de idiomas, pois faz o aluno conseguir se expressar naturalmente, sem receio de cometer as naturais incorreções que podem surgir em início de aprendizagem. É nesse sentido que se propõe o jogo lúdico "Dicionário/Diccionario", como atividade pedagógica no ensino de Português e de Espanhol, para alunos falantes nativos, em trabalho via computador/internet, à distância (comunicação síncrona). Por meio dessa proposta lúdica, poder-se-á trabalhar aquisição e desenvolvimento de vocabulário e de produção escrita em quaisquer unidades didáticas desses idiomas, além de propiciar a ampliação de contextos, o desenvolvimento da socialização e da afetividade.

PALAVRAS-CHAVE: jogo lúdico; teletandem; ensino à distância; internet.

1 CEFET/MG – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – Pesquisa e Pós-Graduação – Grupo de Pesquisa INFORTEC – Av. Amazonas, 5253 – Bairro Nova Suíça – CEP 30.421-169. Belo Horizonte – Minas Gerais – Brasil. portenho01@gmail.com

2 CEFET/MG – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – Pesquisa e Pós-Graduação – Grupo de Pesquisa INFORTEC – Av. Amazonas, 5253 – Bairro Nova Suíça – CEP 30.421-169. Belo Horizonte – Minas Gerais – Brasil. c96157089@gmail.com

Introdução

Este trabalho é decorrente de uma proposta de jogo lúdico no ensino-aprendizagem, em teletandem, a alunos nativos de Português e de Espanhol, em aprendizagem recíproca da língua do outro. A expressão "jogo lúdico", a fim de que não se apresente como uma redundância conceitual, corresponderá a uma oposição a jogo didático que, na concepção de Tomlinson (2006), é o material elaborado especificamente para um objetivo educacional. Como aqui tomamos um jogo popular, adaptado para o ensino de línguas estrangeiras, iremos considerá-lo como um *recurso didático lúdico*, uma vez que um *material didático* nem sempre agrega ludicidade.

Para o enriquecimento da multiplicidade de ações que envolvem o ensino de língua estrangeira, além de diversas outras estratégias, não se poderia prescindir do uso de jogos lúdicos, pois, segundo Mar (2006), é por meio do jogo que o ser humano consegue desenvolver e exercitar não apenas a sua memória, ou seja, o aspecto linguístico, mas também o seu raciocínio lógico. Além disso, as possibilidades de interatividade e de criatividade, potencializadas pela diversão e pelo prazer que os jogos proporcionam, são capazes de fomentar um processo comunicativo espontâneo dos participantes que, ao mesmo tempo, pode ser capaz de exigir e desenvolver esforços de aprendizagem relevantes. O jogo facilita a descontração e estimula o prazer, o que é fundamental para o aprendizado de uma língua estrangeira, pois nele reside todo um apreço por atividades lúdicas, por parte daqueles que estão envolvidos no processo. Obviamente, o jogo também é capaz de proporcionar outras habilidades, como a cooperação e a socialização, além da desinibição que é um importante fator para o favorecimento do aprendizado de idiomas, pois faz com que o aluno consiga se expressar com mais naturalidade, sem receio de cometer as naturais incorreções que podem surgir em fase inicial de aprendizagem. É justamente nesse sentido que se propõe o jogo lúdico "Dicionário/*Diccionario*", como atividade pedagógica no ensino de Português e de Espanhol, para alunos falantes nativos desses dois idiomas, em trabalho assistido por computador/internet, à distância, via comunicação síncrona. Importante que se destaque o estudo acerca do uso de dicionário em contexto de ensino de línguas (leitura), em Coura-Sobrinho (1998), em cuja dissertação aborda o emprego de dicionário em sala de aula de ensino de língua estrangeira e o quão útil para a ampliação vocabular possa resultar esse recurso didático. Esse jogo é de origem popular, mas há uma versão industrial no mercado.

A GROW Jogos e Brinquedos LTDA fabrica e põe à venda esse jogo de tabuleiro que se chama “O jogo do dicionário – Academia” e tem os mesmos princípios apresentados no jogo proposto por este artigo. No seu manual de regras há a seguinte provocação: “Como será brincar com palavras sem saber seus significados? Academia lança este desafio.” O que se desprende dessas palavras da empresa de entretenimento é que está instigando os participantes a aprenderem mais palavras e, simultaneamente, divertirem-se. É exatamente o que buscamos, enquanto professores de LE. Esse jogo, portanto, é aquele tipo de jogo que tem um objetivo que permeia o do ensino-aprendizagem de uma segunda língua, além de fomentar o uso de dicionário em sala de aula, conforme estudo de Coura-Sobrinho (1998), resultando, pois num recurso didático de relevância para a prática docente.

Portanto, trata-se de um jogo de tabuleiro que pode ser praticado em dupla, em grupo, com familiares e amigos. No caso, ele foi adaptado para ser aplicado em situação de ensino-aprendizagem, podendo ser praticado entre indivíduos ou ser jogado entre grupos. Por meio dessa proposta lúdica, poder-se-á trabalhar a aquisição e o desenvolvimento de vocabulário e de produção escrita em quaisquer unidades didáticas de ambos os idiomas, além de propiciar a ampliação de contextos e o desenvolvimento da socialização e da afetividade.

1. Teletandem

A imagem que se vê, normalmente, associada à definição de “Tandem”, é uma bicicleta com dois assentos. Esses dois assentos têm uma significação bastante representativa do que é o método, pois há que se ter essa parceria em prol de um deslocamento mais eficiente do meio de transporte e, no caso de aprendizagem de línguas, para que ocorra uma aprendizagem efetiva.

O Tandem surgiu fora do Brasil, mais precisamente no continente europeu, no século passado, apresentando-se, hodiernamente, em várias modalidades. Seus princípios primordiais são que não haja uma mistura das línguas, que haja autonomia e reciprocidade entre os parceiros. Entendendo-se a autonomia conforme Brammerts; Kleppin, 2010: 10 *apud* Ruano (2012: 40), em que cada um dos parceiros é responsável pelo seu próprio processo de aprendizagem, determinando *quando, como* e *o que*

pretende aprender. Já a reciprocidade tem a ver com “o princípio da separação de línguas”, ou seja, “diz respeito à igualdade de *status* das línguas dentro das parcerias, isto é, que o tempo destinado para o uso de ambas as línguas seja devidamente dividido e respeitado, não priorizando nenhuma delas.” (Ruano, 2012: 41 e 42).

Em Ruano (2012) portanto, são elucidadas as várias modalidades e a aparente contradição entre colaboração e autonomia, além de uma série de outros aspectos específicos acerca dessa metodologia.

Em Vassalo e Telles (2006: 106), “Tandem” é exemplificado como sendo:

- a) a sum of opposites, such as sociability and individualization;
- b) a collaborative joint endeavor with a partner aimed at learning a foreign language;
- c) a global balanced context within which partners’ relationships can relay roles of power;
- d) a context within which one can take responsibility for and socialize learning in reciprocal and autonomous ways;
- e) a context within which one can exercise autonomy and manage one’s own learning process; and
- f) a context with space for one’s pleasurable relationship and full involvement with one’s own process of learning a foreign language.³

É sabido que, ao longo da história, sempre houve muito interesse em se aprender a língua do outro, partindo-se de fatores motivadores os mais diversos, ou melhor dito, nas palavras de Mar (2006):

Para conviver, o ser humano deve expressar significados. O domínio de uma língua estrangeira é um elemento a mais para facilitar a ampliação da área de convivência. A cada língua aprendida, uma nova possibilidade de entrar em contato e conhecer mais seres humanos, com suas culturas características e com seus diferentes modos de perceber e de agir no mundo. (p. 158)

Isso continua sendo uma realidade e, com a tecnologia a nosso favor, nada mais previsível que lançarmos mão dela, num somatório profícuo, em direção à realização desse aprendizado de língua estrangeira.

3 a) uma soma de opostos, como sociabilidade e individualização; b) um esforço conjunto de colaboração com um parceiro, visando à aprendizagem de uma língua estrangeira; c) um contexto global equilibrado no qual as relações dos parceiros podem retransmitir papéis de poder; d) um contexto dentro do qual se pode assumir a responsabilidade de socializar a aprendizagem de forma recíproca e autônoma; e) um contexto no qual se pode exercer autonomia e gerir o próprio processo de aprendizagem; e f) um contexto, com espaço para o relacionamento prazeroso e pleno envolvimento com o próprio processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Livre tradução.

Para efeito deste artigo, a proposta atém-se ao uso do Teletandem associado a jogos lúdicos para o ensino-aprendizagem de língua estrangeira, especificamente o português-espanhol, assim representado, por se tratar de reciprocidade entre estas línguas.

Tal qual em Garcia (2010), o Teletandem é entendido como “uma modalidade de tandem a distância por meio de conferências em áudio e vídeo via aplicativos como *Windows Live Messenger, Skype*”, dentre outros. O “Projeto Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos” apresenta, especificamente, essa modalidade como método de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras e é apresentado na dissertação “Teletandem: acordo e negociação entre os pares” (Garcia, 2010).

Ou ainda como em Vassalo e Telles (2006: 109) “*access to direct and day-to-day communication with different languages and peoples in the world through the Internet.*”⁴ E, portanto, é com essa metodologia, com a organização, a responsabilidade e os princípios do Tandem, que este trabalho tem seu embasamento.

1.1 Como é utilizado

O Teletandem é utilizado seguindo os mesmos princípios do Tandem, com a diferença de ser mediado por alguma tecnologia que possibilite a audição e/ou visão do parceiro, que se encontra à distância.

O uso de aplicativos que estão disponibilizados no ambiente tecnológico é o mais adequado. Inicialmente, surgiu como a modalidade *eTandem*, quando os parceiros trocavam e-mails para a efetiva comunicação, na qual compartilhavam seus respectivos conhecimentos linguísticos. Depois, com o advento de mais modernas possibilidades de comunicação à distância, como é o caso do uso de *Skype*, por meio do qual os parceiros podem se ver mutuamente, o Teletandem expandiu sua forma de atuação/utilização, sendo menos explorado do que o poderia ser, sobretudo no ambiente institucional, uma vez que “a chance de se trabalhar individualmente e de forma mais livre com um parceiro” é uma situação mais comum do que a institucional, em face de sujeitos que

4 Acesso à comunicação direta e do dia-a-dia, com diferentes línguas e povos do mundo, por meio da Internet. Livre tradução.

não tenham vínculo com alguma instituição ou, mesmo que o tenham, poderão praticar o Teletandem de forma desvinculada (Ruano, 2012: 34).

Importante lembrar que os parceiros não são, necessariamente, professores-alunos; são estudantes de uma língua estrangeira que encontram o seu par que, igualmente, pode ser um estudante em qualquer país que fale aquela língua de interesse do outro e, ao mesmo tempo, que seja recíproco esse interesse, pois aquele que ensina, também aprende e vice-versa. Em suma, ambos são aprendizes: um da língua do outro. As particularidades que qualificam esses parceiros são irrelevantes, à exceção da língua em comum, especificamente quanto ao interesse (recíproco) de aprendizagem da língua estrangeira (a língua do outro).

1.2 A proposta neste trabalho

A proposta neste trabalho é a união entre o Teletandem e o jogo lúdico para que possa haver uma efetiva aprendizagem de língua estrangeira entre os parceiros em telecolaboração.

Normalmente, o Teletandem é mediado por universidades (modalidade institucional) parceiras entre si e que o utilizam em seus cursos de Letras ou similares, visando a um uso estruturado, responsável, organizado e direcionado do método no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, devidamente acompanhado pelo docente.

Em Mar (2006), é percebida a relevância da colaboração no contexto social, para além do ensino linguístico.

Se queremos preparar nossos alunos não só linguística, mas intelectual e socialmente, ou seja, se desejamos prepará-los para a vida é necessário, desde cedo educá-los para a cooperação. Não é possível a existência de uma sociedade de solitários competidores. Vivemos em comunidade e nela devemos interagir e buscar maneiras de criar uma sociedade mais humana, mais justa e mais igualitária. (p. 156)

É, de fato, importante que essa consciência de colaboração já esteja presente e arraigada no parceiro que atuará no contexto de Teletandem, pois esse princípio é norteador do método. Porém, ao ser aplicada essa metodologia ao jogo lúdico, a inter-relação entre os pares (ou grupos) revela-se preponderante por imprimir um papel relevante ao Teletandem.

Sendo assim, é buscada a reunião dos princípios norteadores do Teletandem com as inequívocas vantagens do jogo lúdico que, consoante Mar (2006), auxiliarão no processo de ensino de línguas estrangeiras.

Entendidos, porém, como estratégias de motivação da aprendizagem [os jogos], são capazes de desenvolver a autoestima, o respeito, a solidariedade, a responsabilidade, a compreensão, a cooperação, a socialização, a autoconfiança, a alegria, o prazer e, por fim, a produção da própria criança. O jogo humaniza. (p. 157-158)

Esse pensamento não é isolado; a conciliação entre tecnologia e jogos lúdicos (ou vice-versa) é destacada por outros autores que refletem sobre o assunto.

As atividades lúdicas por meio das tecnologias digitais têm provocado profundas transformações na realidade social, o que impõe novas exigências também para o processo educacional e podem auxiliar com propostas criativas e emancipatórias. Não há como negar a presença dos recursos tecnológicos no dia a dia e se associados ao processo lúdico permitem trabalhar qualquer conteúdo de forma prazerosa e divertida. As atividades digitais, entre elas, o jogo, se constituem em ferramentas que bem utilizadas ensinam enquanto divertem. (Falkembach, 2013: 1)

Isso motiva a considerar que o método de Teletandem em contexto de ensino-aprendizagem é adequado, procedente e deve ser utilizado de maneira institucional (ou não), devendo ser mais divulgado e aproveitado dentro de seu âmbito de atuação, razão pela qual é apresentada esta contribuição.

1.3 Teletandem em contexto de ensino-aprendizagem

Em contextos institucionais, o Teletandem pode não parecer um caminho promissor para o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, devido aos complexos comprometimentos dos parceiros envolvidos, contudo, dentro de sua autonomia, cada um dos envolvidos poderá se organizar de forma a proporcionar o sucesso da atividade, agindo com natural e simultânea responsabilidade para alcançarem, reciprocamente, os objetivos traçados entre si.

O somatório de Teletandem com o lúdico, em se tratando de um processo de ensino-aprendizagem é, podemos afirmar, uma feliz combinação. Contudo, conforme ressalta Mar (2006),

É preciso deixar claro que o jogo não apresentará uma “solução mágica” para o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeiras, mas que se constitui em

algo moderno – e, paradoxalmente, antigo: muito do que aprendemos na vida veio por meio do jogo – e desafiador, cabendo ao bom senso do professor delimitar os jogos e aplicá-los em função da faixa etária, grau de conhecimento do idioma em questão, da motivação e dos interesses dos participantes. (Mar, 2006: 159)

Não é novidade o uso do jogo lúdico no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, conforme já enfatizado. Entretanto, essa prática, sendo mediada por computador, é algo inovador e possível de ser aplicado no dia-a-dia de uma turma de língua estrangeira e, claro, aproveitando todas as particularidades e características embasadoras do Teletandem, fadado ao sucesso.

Levando-se em conta que, “estar em comunicação, interagindo com o outro é parte fundamental da vida.” (Mar, 2006: 158), o mundo moderno vive intensamente essa promissora interação, pois está em constante comunicabilidade, por meio da sofisticada tecnologia de que dispomos. Sendo assim, é fato notório que unir o útil ao agradável não é nenhum sacrifício para os nossos aprendizes que estão com seus ágeis dedos constantemente num teclado. Ainda, ressaltando as palavras de Mar (2006: 158), podemos dizer que “é consequência natural que os professores de outro idioma adotem as brincadeiras e os jogos como facilitadores de interação.”, combinando o jogo lúdico com os instrumentos tecnológicos, conforme expressa nossa proposta neste trabalho.

Os computadores estão espalhados pelo mundo, pelas casas, pelas instituições de ensino ou trabalho, e o ser humano está cada vez mais exposto a tais aparelhos que carregam alta tecnologia, mas que, ainda, podemos dizer, está subaproveitada em termos de ensino-aprendizagem. Coscarelli (2009: 181) aborda a complexidade dessa combinação:

Há relações emaranhadas entre homem e sistemas computacionais que não podem ser entendidas sob uma ótica reducionista, sob o risco de se perder o verdadeiro objeto de investigação. Os sistemas educacionais ou, mais amplamente falando, cognitivos, baseados nesse composto homem-máquina, tendem a apresentar propriedades emergentes que não estão presentes em nenhuma das partes isoladamente. (Coscarelli et al., 2009: 181)

O que se pode depreender dessa nova fase pela qual passa essa complexa relação de ensino-aprendizagem é que a faca e o queijo já estão nas mãos dos educadores, faltando-lhes, tão somente, uma melhor e mais adequada apropriação de tais recursos tecnológicos. De certa forma, este trabalho vem apontar para essa direção, contribuindo

para que a conexão entre tecnologia e aprendizado de língua contribuam para uma maneira mais eficaz e diversificada de se efetivar o aprendizado.

Agregado a essa perspectiva, o lúdico representa ainda uma contribuição significativa ao processo. Dessa maneira, como será preciso apresentá-lo como um dos recursos fundamentais para que a proposta deste trabalho em Teletandem possa se realizar de forma satisfatória, seguir-se-á uma apreciação sobre o assunto.

2. O lúdico no ensino de língua estrangeira

Desde sempre, o lúdico é capaz de exercer sobre crianças, jovens e adultos uma influência prazerosa que estimula e encanta a, praticamente, todo aquele que está envolvido em uma brincadeira qualquer. Quando se imerge em atividades recreativas, é possível verificar o empenho e a dedicação com que seus participantes se devotam às técnicas ou aos jogos de que participam, de maneira a se sentirem estimulados a cumprir os objetivos propostos por suas regras e códigos estabelecidos. De certa forma, é como se o lúdico funcionasse como um combustível poderoso sobre o estado de ânimo, de percepção e de interação naqueles que se encontram sob seu efeito, quando envoltos em atividades divertidas, coletivas ou individuais.

Partindo-se desse pressuposto, apropriar-se desse recurso como estratégia pedagógica, a fim de se potencializar os processos de ensino-aprendizagem em turmas de língua estrangeira, torna-se imprescindível. Vincular o lúdico e a diversão aos mecanismos de aquisição de linguagem pode tornar a apreensão de conteúdos linguísticos e de informações culturais muito mais eficazes, na medida em que são capazes de impulsionar o aluno a aprender, divertindo-se. Dessa forma, tomar essa perspectiva como estratégia didática, para buscar resultados mais eficientes em alunos de segunda língua, é uma opção muito promissora em diversos sentidos e aplicabilidades.

De acordo com Mar (2006: 154), "por meio do jogo, o ser humano desenvolve e exercita não somente sua memória (aspecto linguístico), mas também o seu raciocínio lógico, sua capacidade de interação, sua criatividade...". Jogar e brincar, portanto, podem estabelecer relações cognitivas que sobrepujam o divertimento e o lazer. Obviamente, é importante observar que o aprendizado de uma segunda língua não se

restringe apenas a atividades lúdicas, contudo, este recurso pedagógico pode significar a implementação de estratégias de grande relevância para o processo de ensino-aprendizagem de outro idioma, na medida em que o aprendiz é capaz de brincar e aprender ao mesmo tempo. Estudar línguas é um processo que exige, por parte de quem o empreende, habilidades e competências que transcendem as questões linguísticas. De acordo com Barroso & Dandrea (2011), "una lengua no puede pensarse independientemente de la cultura que (la) soporta"⁵ e essa articulação entre a língua e a cultura pode ser promovida por meio de jogos lúdicos, de simulações e de interações. Partindo-se dessa perspectiva, a interação também faz parte do processo de ensino, pois apenas questões de ordem metalinguística e gramatical não dão conta de todas as manifestações culturais e relacionais que se dão em situações de contexto e uso. Sendo assim, o jogo é capaz de proporcionar amplas situações de ordem prática, na aplicação do idioma estudado, de forma descontraída e natural.

A desinibição é outro elemento essencial, quando se pretende treinar, aplicar ou desenvolver os conhecimentos adquiridos de uma língua estrangeira. Para se manifestar em um segundo idioma, principalmente nos módulos iniciais, o estudante precisa estar mais à vontade, a fim de que possa demonstrar sua comunicabilidade. No caso, o lúdico tem um papel fundamental para inserir o aprendiz em determinados contextos, por meio dos quais ele pode se manifestar, aplicar e avaliar seu aprendizado, uma vez que ele permite uma interatividade bastante informal e espontânea entre seus participantes.

Divertir-se gera prazer e, vincular a diversão ao ensino, pode ser uma forma bastante eficiente de se potencializar a aprendizagem. Contudo, é muito importante que se tenha domínio do processo e da técnica. O lúdico pelo lúdico, sem significação e mediação, não resulta satisfatório para fins pedagógicos.

De acordo com Falkembach:

cabe ao professor planejar, organizar e controlar as atividades de ensino utilizando os recursos tecnológicos apropriados a fim de criar as condições ideais para que os alunos dominem os conteúdos, desenvolvam a iniciativa, a curiosidade científica, a atenção, a disciplina, o interesse, a independência e a criatividade. (Falkembach, 2013: 2)

Por isso, é fundamental que o mediador do processo conheça, aplique e promova as mediações necessárias, para que os resultados atinjam seus objetivos. Mar (2006) reforça que "o jogo não pode, portanto, para não ser desviado de sua função pedagógica,

5 Não se pode pensar uma língua independentemente da cultura que (a) suporta. Tradução livre.

ser confundido como mero passatempo". Devidamente aplicados, os recursos lúdicos são estratégias essenciais para uma boa e eficiente ampliação, fixação e utilização da língua estrangeira. Agregar o lúdico, de forma regular, ou mesmo eventual, aos planos de sequência didática é uma estratégia muito eficaz de se promover o gosto por uma segunda língua e a desenvoltura nesse idioma, uma vez que se pode mediar o processo de ensino-aprendizagem de forma descontraída e agregada de significados.

Exatamente por não ser um mero passatempo, o jogo lúdico, aplicado como recurso multimodal no ensino de uma segunda língua, em um contexto mediado por computador, como é a aplicação via Teletandem, é de grande relevância, conforme se discutirá na sequência.

3. A relevância do jogo lúdico como recurso multimodal no ensino de segunda língua, em Teletandem

Na interação com os outros, os cinco sentidos são utilizados, de forma bem natural e instintiva, quando se busca comunicar e trocar informações. Porém, com base nas considerações de Kress & Van Leeuwen (2001), quando dizem que os modos são recursos semióticos, que permitem a realização simultânea de discursos e tipos de (inter)ação, é possível verificar que o potencial da utilização de diversos modos semióticos nesse processo (língua, imagens, gestos, sons etc.) é extremamente vasto. A ideia, discutida por esses autores, de que esses meios não podem ser vistos de forma separada, agrega a perspectiva da multimodalidade ao leque dos recursos pedagógicos sobre o ensino de idiomas. Nesse sentido, empregar o jogo lúdico como recurso multimodal em pares de falantes de forma colaborativa, para aprenderem a língua um do outro, é capaz de fomentar resultados muito satisfatórios entre os envolvidos nessas práticas de ensino.

De acordo com Kress (2010), é possível verificar que cada modo empregado em um discurso multimodal, tem função específica, com potencial distinto para a construção de um significado. Ele considera ainda a multimodalidade como o estado normal da comunicação humana que surge em ambientes com interação social. Isso quer dizer que é através dessa interação, de dinâmicas diversas, com linguagens midiáticas que possam agrupar, nos jogos, elementos como música, imagens, textos, filmes, gestos, entre outros, que se poderá facilitar a aproximação do aprender escolar com o mundo dos adolescentes, de forma lúdica, harmônica e contextualizada.

Além dos naturais recursos e conhecimentos pessoais que o mestre dispõe, a utilização de múltiplos canais de informação e fixação que se complementam é muito importante para adaptar o conteúdo a ser ministrado a diferentes ambientes, pessoas e situações. Como a multimodalidade, geralmente, envolve combinações de falas, gestos, textos, processamento de imagens, recursos tecnológicos etc., é fácil perceber que os resultados esperados podem ser muito mais efetivos.

Citelli (2000) ressalta que os seres humanos têm se relacionado com o conhecimento de forma cada vez mais complexa, quanto mais complexos se tornam os meios de comunicação e, neste sentido, é fundamental se pensar o papel da escola frente às novas tecnologias e a relação professor-aluno em sala de aula e fora dela, principalmente com a popularização da internet no âmbito escolar. Levando-se em consideração esse princípio, é imperioso verificar ainda como as linguagens e seus veículos, tanto os da escola quanto os do aluno, devem se inter-relacionar.

Nesse sentido, pode-se perceber a relevância do jogo lúdico como recurso multimodal no ensino de segunda língua e, no caso, aplicado em Teletandem. Explorar esse universo é muito importante para assegurar uma construção e uma aquisição do conhecimento mais eficazes, sobretudo considerando-se as diversas implicações cognitivas, sociais e culturais geradas nesse processo.

Certamente, para que tudo possa funcionar de forma adequada, o professor precisa estabelecer as mediações necessárias para que o jogo funcione adequadamente em sala de aula, além de conhecer e dominar os recursos tecnológicos envolvidos. Nominamos de “professor” aquele que é investido do cargo dentro de um contexto institucional, propriamente. Lembrando, uma vez mais, que o Teletandem pode ser aplicado em outros contextos. Na medida em que ele, professor, domina o código - conhecimento linguístico -, as tecnologias utilizadas - no caso, o Teletandem - e as demais estratégias do jogo, consegue estabelecer uma interação eficiente. A partir do momento em que essa interação vai se ampliando, o aluno vai se tornando cada vez mais autônomo, vivo e ativo diante do mundo, nesse contexto de aprendizagem de uma língua estrangeira.

Segundo Mar (2006), o jogo pedagógico bem aplicado pelo professor/facilitador, faz com que seu participante aprenda que perder e ganhar fazem parte do jogo, assim como da própria vida. Ressalta ainda que, na convivência, o espírito de aceitação, tolerância, respeito e outros valores vão sendo incorporados aos poucos ao cotidiano dos envolvidos no processo. Interagir com o outro faz parte da vida e tanto o jogo quanto o

aprendizado de língua estrangeira também. Fazer com que o aluno consiga articular, competentemente, conhecimento, procedimentos, habilidades, atitudes e valores, pilares para as novas abordagens e metodologias dos nossos Parâmetros Curriculares Nacionais, torna-se imperativo. Nesse sentido, ressalta a autora, "o jogo passa a ser um facilitador do trabalho do docente que se preocupa com a construção das cinco competências preconizadas pelos PCNs". Certamente, quando o aluno participa efetivamente do jogo, precisa desenvolver uma série de habilidades e competências que possibilitem a ele interagir adequadamente no grupo em que está inserido. Para tanto, ele precisará expressar-se, argumentar, negociar, propor estratégias, interpretar, inferir, comportar-se eticamente, confrontar-se, tudo isso para que possa inserir-se na vivência proposta pelo jogo que, mesmo lúdico, o mantém conectado ao conteúdo e à necessidade de se desenvolver no processo de interação e aprendizagem. Dessa forma, na medida em que essa abordagem se agrega à metodologia de Teletandem, é possível potencializar ainda mais o estudo, a aquisição de conhecimentos e a aplicação contextualizada de uma segunda língua estrangeira.

Na sequência, será discutida a proposta do jogo lúdico, propriamente dito, para que ele possa ter sua aplicação institucional (ou não), no âmbito do ensino de uma língua estrangeira, face à mediação possibilitada pelo Teletandem.

4. Proposta do jogo lúdico "Dicionário/*Diccionario*", usado em Teletandem

Segundo as diretrizes registradas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 e no Parecer do Conselho Nacional da Educação/Câmara de Educação Básica nº 15/98, no capítulo Conhecimentos de Língua Estrangeira Moderna (PCN 2000), verifica-se que a perspectiva atual do ensino de língua busca uma modalidade de curso que tem como princípio geral levar o aluno a comunicar-se de maneira adequada em diferentes situações da vida cotidiana. Assim, proporcionar estratégias em que o estudante possa estabelecer relações diretas com nativos da língua que estuda, resulta em um método eficaz, capaz de gerar *dialogismos* (Bakhtin, 2005), ideias, sentimentos e sentidos. Dessa forma, a construção desse *dialogismo*, através do qual os sentidos dependem da interação entre os sujeitos, pode ser proporcionado por meio da interlocução entre os participantes da ação pedagógica, ou seja, professores e

alunos, principalmente, em atividades lúdico-pedagógicas que envolvam aprendizes em situação de brincadeira e diversão em circunstâncias e contextos diversos. Devido a essas prerrogativas, as atividades de jogos lúdicos na escola estarão impregnadas pelo contexto social, pelas regras, pelos saberes, pelos dizeres e pelas construções advindas dessa interação. Contudo, é possível que professores e alunos transcendam os muros escolares, a fim de se imbuírem de conhecimentos e saberes a partir de outras instâncias. Dentro dessa perspectiva, é importante que a escola entenda uma premissa básica dessa nova geração de adolescentes: além de sua preferência pela diversão, pelo jogo, pela diversidade, está o apreço pelas tecnologias. É justamente nesse sentido que se propõe o Teletandem como veículo para o ensino-aprendizagem de língua estrangeira, mediada por jogos lúdicos, aplicados de forma multimodal no ensino simultâneo de português-espanhol.

Jogar, brincar e se divertir é estimulante e gera prazer, inclusive quando se dá em situações de inter-relação virtual. Relacionar-se por meio de experiências lúdicas via internet, muitas vezes, representa simular circunstâncias, nas quais os jogadores interagem e experimentam situações que poderiam ser vivenciadas no mundo real. Mais que isso, nessa condição de simulação, poder-se-ia pensar até em estados mais transcendentais de inserção e de simulacro que o jogo pode imprimir a seus participantes. Essa realidade simulada é capaz de promover uma interação tão eficiente quanto situações de contextos reais, facilitando, assim, a aplicabilidade do idioma estudado em planos diversos.

Na verdade, hoje em dia, com o uso cada vez mais frequente e cotidiano da comunicação via internet, a possibilidade de se aplicar e realizar jogos por meio de presença virtual é tão fascinante que a contraposição real/virtual pode resultar em um estreitamento muito sutil e complexo. Poder-se-ia pensar essas dimensões, inclusive, a partir da *hiper-realidade* proposta por Baudrillard (1991), por meio da qual seria possível praticar a língua estrangeira em uma situação, cuja simulação de uso não precisa ser, necessariamente, de um território ou referencial específico. Não seria o caso de se defender o pessimismo desse autor com relação à sua perspectiva de simulacro e à sua visão do real, mas, certamente, não é possível prescindir da sua ideia "de um real sem origem nem realidade", uma vez que "livre do real, você pode fazer algo mais real que o real: o hiper-real".

Funcionalidade

Como se poderia, então, usar jogos lúdicos em turmas de ensino de Língua Portuguesa e de Língua Espanhola? Essa pergunta será respondida, por meio de uma proposta pedagógica multimodal, para professores que queiram utilizar este instrumento em Teletandem. Aplicando este jogo, os mestres poderão trabalhar a aquisição e o desenvolvimento de vocabulário em quaisquer unidades didáticas de Português e de Espanhol, destinadas a alunos de faixa etária e nível diversos. É possível ainda propiciar a ampliação de contextos específicos de uso e o desenvolvimento da socialização e da afetividade, além da possibilidade de se trabalhar outros temas transversais. O número de aulas em que se irá aplicar o jogo pode variar, dependendo dos objetivos de cada professor, do desenvolvimento das turmas, do número de alunos envolvidos e das necessidades precípuas.

Relativamente ao aprendizado e ao desenvolvimento de vocabulário, como o conteúdo básico a ser desenvolvido pelo jogo proposto neste artigo, é possível trabalhar ainda um fenômeno linguístico que sempre tem atraído a atenção de diversos estudiosos: as expressões indexicais, "fenômeno de linguagem, através do qual o sentido de expressões como *aqui*, *ele*, *isto* dependem de se apontar para o mundo externo à linguagem para se saber onde é *aqui*, quem é *ele*, ou a que se refere *isto*", Garfinkel (1986). Ou seja, a dependência que se discute "de contextos concretos de ação para a atribuição de sentido em situações cotidianas reais de interação" é muito passível de se estabelecer nesse tipo de atividade pedagógica.

O jogo

Trata-se de um jogo que, popularmente é praticado entre indivíduos e que foi adaptado para ser jogado entre grupos. Dentre outras possibilidades, ele proporciona não só o aprendizado lexical, mas também a criatividade, a contextualização, a argumentação e a cooperação entre alunos. Os materiais necessários são: um dicionário monolíngue de Português e um monolíngue de Espanhol, pedaços de papel, canetas ou lápis, além de um computador ou outro artefato que possibilite a conexão via internet e microfones (para o caso de grupos formados por membros de países diferentes poderem se comunicar com privacidade). Os professores dividirão as turmas em pequenos grupos

e cada grupo deverá receber um número. Eles receberão também pedaços de papel e caneta. Em situação de Teletandem, os professores irão verificar a melhor distribuição dos grupos, segundo seus objetivos e necessidades, ou seja, grupos de lusófonos *versus* grupos de hispanófonos ou grupos mesclados de lusófonos e hispanófonos, uns *versus* os outros. Os grupos farão um sorteio para se verificar quem irá começar o jogo. O grupo que iniciará a atividade pegará o dicionário da língua que está estudando e deverá escolher uma palavra para ser lançada aos demais. Essa palavra deve ser escolhida de modo a não ser de fácil identificação pelos outros participantes do jogo e, para isso, seus integrantes terão um tempo determinado para poder pesquisar, avaliar, discutir, opinar e votar. Uma vez escolhida, ela será anunciada aos demais grupos do jogo que deverão escrever em um papel (ou digitar, no caso dos não presenciais) qual seria o significado da referida palavra. Se por acaso os grupos não souberem o significado dela, o que normalmente acontece, deverão inventar outro significado bem convincente para a mesma. O grupo que escolheu a palavra deverá também escrever o seu significado (aquele encontrado no dicionário) em um papel (ou digitar). Independente de a palavra ser em Português ou em Espanhol, os grupos deverão escrever o significado dela na língua determinada pelos professores. No caso de falantes de Português *versus* falantes de Espanhol, sugere-se que cada um escreva em sua língua materna. Isso facilitará o exercício da criatividade e da produção textual por parte dos grupos, além de trabalhar o exercício de tradução entre os demais grupos participantes. Os papéis escritos com o significado da palavra, de cada grupo, deverão ser entregues ao grupo que iniciou o jogo. Relativamente aos grupos não presenciais, eles deverão enviá-los via e-mail, mensagem, *WhatsApp* etc., ao grupo que escolheu a palavra. Ao recebê-los, esse grupo irá numerá-los aleatoriamente, incluindo o seu papel com o significado correto da palavra, juntando-o a todos os significados propostos. A partir desse momento, os significados das palavras serão lidos. Primeiro, o aluno escolhido para a leitura irá ler o número do significado e, em seguida, seu conteúdo. Lido todos eles (se for preciso, a leitura poderá se repetir até que todos guardem qual número se refere a qual significado), cada grupo fará uma votação no significado que julgar ser o verdadeiro significado da palavra em questão. Outro elemento do referido grupo fará a tabulação dos resultados e, no final, o verdadeiro significado da palavra será revelado. A pontuação do jogo é a seguinte: o grupo que votou no significado correto da palavra ganha 3 pontos; o que recebeu votos, ganha quantos pontos forem os votos recebidos (se um grupo votou no seu significado, ganha 1 ponto, se recebeu 4 votos, ganha 4 pontos);

se o grupo acertou o significado da palavra (ele não precisa ser exatamente igual ao do significado do dicionário, mas com o mesmo conteúdo) ganha 5 pontos; quem não acertou o significado e nem votou no significado correto não ganha ponto algum; se ninguém votou no significado da palavra escolhida pelo grupo que a escolheu, ele ganha 4 pontos, mas se alguém chegou a votar no significado correto, ele não ganha nenhum. Terminada essa rodada, o jogo continua, passando o dicionário para os demais grupos até que todos possam receber o dicionário para a escolha da palavra. No final do jogo, quem obtiver mais pontos ganha.

Ao participarem do jogo, os participantes devem se expressar na língua estrangeira estudada. Assim, a comunicação, a interação, o aprendizado e as mediações funcionarão de forma a potencializar as relações de ensino-aprendizagem do segundo idioma que se quer ou se propõe aprender.

Resultados esperados na aplicação do jogo "Dicionário/Diccionario" em L2

Por meio do uso do jogo lúdico Dicionário/*Diccionario*, direcionado ao ensino e à aprendizagem de língua estrangeira, espera-se que o aprendiz trilhe o caminho que o conduza ao universo de uma segunda língua estrangeira, em sala de aula ou fora dela, de forma mais descontraída, eficaz e diligente. Quando se encontra inserido em um contexto em que está tentando encontrar o significado de uma palavra qualquer ouvida ou lida, o esforço comunicacional estabelecido por meio desse jogo em situação de Teletandem pode proporcionar aos envolvidos habilidades e competências específicas para lidarem com situações de interação efetiva entre nativos. Poderão ser capazes, enfim, de estabelecerem raciocínio lógico e possíveis conexões, sempre que convier, a fim de que possam alcançar o objetivo maior que é a comunicação efetiva com o outro.

E, claro, se a comunicação se efetiva, a socialização se concretiza. O jogo, ao ser praticado em duplas ou em grupos é a prova de uma cooperação recíproca, pois não há como participar, sem cooperar. Ademais, ao serem formados grupos para o jogo, aqueles alunos (aprendizes) que são menos expressivos nas aulas tradicionais, mas que podem não ser em outros ambientes interacionais; necessariamente terão que fazer algo em termos comunicacionais, para que o jogo tenha seguimento, a fim de que seu grupo ou par saia vitorioso. É, em suma, uma disputa e isso, por si só, é instigante, animador.

Com a prática desse jogo, espera-se uma efetiva ampliação lexical na aprendizagem de uma L2, dos próprios aprendizes poderem propor demais campos lexicais que mais lhes convier, obviamente, orientados e acompanhados pelo docente que estará no comando da mediação dessa aprendizagem por meio da prática lúdica.

5. Considerações finais

Refletir sobre a aprendizagem significativa e o uso das tecnologias em aulas multimodais, buscando, a partir desta reflexão, modificar a prática pedagógica em sala de aula é essencial para se alcançar o tão esperado sucesso escolar, pois a multimodalidade didática está diretamente relacionada à eficácia do ensino. Para se alcançar resultados eficientes é preciso saber quais recursos são mais adequados ao desenvolvimento de determinados assuntos, quais tecnologias estão mais de acordo com o público com que se trabalha e quais recursos tecnológicos se complementam efetivamente para o desenvolvimento de uma sequência didática eficaz. O importante é saber aproveitar as incontáveis aprendizagens que se dão além dos muros da escola, aproximando o discurso didático-pedagógico das linguagens institucionalmente não escolares como o jogo e a tecnologia.

A proposta do jogo lúdico associada ao Teletandem é uma oportunidade muito eficaz para que se possa implementar uma inovação curricular capaz de modernizar as técnicas de ensino e estimular professores e alunos no universo de imersão linguístico-cultural, sobretudo quando se está buscando aprender uma segunda língua estrangeira de forma mais aplicada e intercultural.

O Teletandem desconstrói os conceitos tradicionais de imersão e não-imersão para o ensino-aprendizagem de língua estrangeira, uma vez que ele se encontra num lugar-espço virtual e, portanto, transcende as meras barreiras geográficas, pois as tecnologias levam à ruptura do real, do territorial, dos limites mensuráveis.

Em Teletandem o sujeito é pluripresencial, o *locus* é aqui e, ao mesmo tempo, lá. O irreal é menos ficcional do que se supõe.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brait, Beth (Org.) *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. 2ª ed. rev. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2005.

Barroso, Silvina B. & Dandrea, Fabio D. *El abordaje de la pragmática sociocultural en la enseñanza de ELE y la literatura como herramienta metodológica para la reposición de contextos socioculturales*. Buenos Aires, Coloquio CELU, 5 e 6 de agosto de 2011.

Baudrillard, J. *Simulacros e simulações*. Lisboa: Relógio D'Água, 1991.

Brammerts, H.; Kleppin, K. *Selbstgesteuertes sprachlernen im Tandem*. Stauffenburg Verlag: Tübingen, 2010.

Citelli, Adílson Odair. *Escola e meios de massa*. São Paulo: Ed. Cortez, 2000. pg. 17-28.

Coura Sobrinho, J. *O dicionário como um instrumento auxiliar na leitura em língua estrangeira*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

Falkembach, G. A. M. *O lúdico e os jogos educacionais*. Rio Grande do Sul: Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação - UFRGS, 2013. p. 1-8.

Garcia, D. N. M. *Teletandem: Acordos E Negociações Entre Os Pares*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", São José do Rio Preto, 2010.

Garfinkel, Harold e Saks, Harvey. On formal structures of practical actions. In: Garfinkel, H. (Org.). *Ethnomethodological Studies of Work*. London: Routledge & Kegan Paul, 1986. p. 160-193.

Kress, Gunther. *Multimodality. A Social Semiotic approach to contemporary communication*. New York, Routledge, 2010.

Kress, Gunther & van Leeuwen Theo: *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication*, Londres, Arnold; Introducción: 1-23, 2001.

Mar, Gisele Domingos do. O Lúdico, o Ensino de Línguas e os Temas Transversais. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, SP, ano XII, v. 13, n. 14:153-165, jan./dez. 2006.

Parâmetros Curriculares Nacionais: *terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental*: língua estrangeira. Secretaria da Educação. Brasília: MEC, 1998.

Parâmetros Curriculares Nacionais (ensino médio): parte II, *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*: Conhecimentos de Língua Estrangeira Moderna. Secretaria da Educação. Brasília. MEC, 2000.

Soares, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 23, n. 81: 143-160, dez. 2002.

Tomlinson, B. (ed.) *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge, New York: Cambridge University Press, 1998 (9ª reimpressão, 2006) - Glossary: 8-14.

Vassalo e Telles. *Foreign language learning in-tandem: theoretical principles and research perspectives*. The ESpecialist, São Paulo, vol. 27, nº 1, 2006.

ENSINO E APRENDIZAGEM DE PLE ATRAVÉS DO SKYPE: O USO DO PADLET

Filipa MATOS¹⁰

RESUMO

Aprender línguas estrangeiras sempre fez sentido num mundo em que a globalização e o multilinguismo tende a ter cada vez maior relevo e onde a língua é tantas vezes considerada um elemento capaz de unir ou de separar. Frequentemente são as distâncias físicas e as barreiras temporais que dificultam o contacto e a aprendizagem de uma língua e de uma cultura estrangeira. Contudo, a evolução das novas tecnologias da informação e comunicação (TIC) têm vindo a contribuir para o desvanecer dos diferentes entraves com que o aprendiz se pode deparar, facilitando e motivando a aprendizagem de línguas e culturas estrangeiras em contextos virtuais, colaborativos e à distância. De facto, surge cada vez mais a preocupação de como usufruir e aplicar tais instrumentos no âmbito da didática em ambientes de ensino presencial e ensino a distância (EaD). Face a tal, este trabalho pretende apresentar uma experiência exploratória, em contexto online e semi-formal, de ensino-aprendizagem da língua portuguesa no âmbito do projeto teletandem Brasil (TTB)/ Itália, entre alunos da Universidade Estadual Paulista de Araraquara e a Universidade degli Studi di Roma 3. O objetivo principal foi fomentar a interação e motivação entre pares e, ao mesmo tempo, o empenho e colaboração durante as interações. Para tal, recorreu-se ao uso do quadro virtual Padlet aliado ao aplicativo skype. Com base nesta experiência exploratória procurou-se aferir como poderá esta ferramenta web contribuir e colmatar lacunas (ex.: literacia digital e pensamento crítico e criativo), diversificar estratégias de ensino e promover aprendizagens na área do ensino- aprendizagem de PLE.

PALAVRAS-CHAVE: Aprender e ensinar PLE; EaD; pedagogia do elearning, teletandem; skype; didática; padlet; tasks.

1. INTRODUÇÃO

A curiosidade em conhecer, ensinar e aprender através da internet têm constituído matéria de reflexão para muitos investigadores. Face a esta inquietação, nas

¹⁰ Università degli Studi Roma3, Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Straniere
Via del Valco di San Paolo, 19 – 00146 Roma - Itália
matos.uniroma3@gmail.com

áreas da educação surge cada vez mais a preocupação em adequar as novas tecnologias de informação e comunicação ao processo de ensino-aprendizagem, de modo a motivar para a aprendizagem e conduzir ao sucesso. No que concerne ao ensino das línguas, com a criação e divulgação de programas de mobilidade de estudantes e de profissionais, tornou-se visível a necessidade de aprender línguas e de mobilizar conhecimentos linguísticos e culturais, fazendo emergir conceitos como, por exemplo, "cultura linguística", englobador de três dimensões – cognitiva, afetiva e comportamental (Simões, 2003) – indispensáveis para promover e fomentar nos alunos o denominado multilinguismo, quebrando distâncias territoriais e culturais.

Hoje em dia, não se podem descurar novas formas de aprender, que surgem a par de novas culturas de aprendizagem (Ehlers, Helmstedt & Richter, 2010; Pereira, Oliveira & Tinoca, 2010; Redeckers, 2009; Mcconnell, 2006), nas quais emerge como elemento central o aluno. Face a tal, também merecem atenção novos contextos de aprendizagem que possam facilitar o ensino-aprendizagem e o desenvolvimento de competências linguísticas e socio-culturais que permitam quebrar barreiras espaço-temporais na aprendizagem de línguas.

Considera-se então pertinente, elucidar de forma breve a própria noção de *teletandem* e alguns dos seus princípios fundamentais, bem como os conceitos que o antecederam.

2. O QUE É O TELETANDEM?

A designação “in tandem” surgiu na Alemanha pela mão de Helmut Brammerts (da Ruhr-Universität, Bochum), autor que cunhou o termo original inspirando-se na bicicleta para duas pessoas, cujo nome em alemão é precisamente “tandem”. Inicialmente, o *tandem* foi desenvolvido com o objetivo de revolucionar o ensino das línguas estrangeiras, colocando em contacto pares de pessoas de línguas maternas diferentes, interessadas em aprender, autónoma e simultaneamente, com os seus interlocutores. Por sua vez, para além do *tandem* dito clássico ou tradicional e do *e-tandem*, surgiu o *teletandem*, um fenómeno bastante recente, onde continuam a emergir estudos neste domínio (por exemplo, Telles & Vassalo, 2006).

Particularmente relevante é o facto deste método mais recente de *tandem* permitir comunicar, trabalhando não apenas as quatro grandes competências linguísticas orais e escritas, mas visualizando elementos que possibilitam uma melhor compreensão cultural, inclusive de pistas que permitem processar a língua através de aspetos não-verbais da comunicação (cf. Telles, 2007). Assim, considera-se que o *teletandem* constitui uma nova opção em CALLT (*Computer Assisted Learning Language and Teaching*), útil no ensino-aprendizagem de línguas na medida em que favorece a compreensão e expressão oral e escrita.

Pela adesão que este projeto tem vindo a ter, e através dos resultados verificados até ao momento, é possível corroborar que, prevê-se que o público-alvo se continue a alargar e que se expandam as experiências de intercâmbio inclusive a outras instituições tendo em conta que a “*proposta [...] é apresentar aos pesquisadores, educadores, professores e alunos o conceito, as fundamentações teóricas e a prática do Teletandem como um contexto inovador de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI.*” (Telles, 2009:17). Consequentemente, reforça-se a importância de compreender não apenas o impacto que este contexto tem vindo a ter junto daqueles que o utilizam, como também identificar e solucionar problemas resultantes durante as interações. Este tipo de contexto poder-se-á enriquecer e adaptar às necessidades e objectivos que se pretendem atingir com o grupo-alvo de participantes. Face a tal, apresenta-se em seguida uma experiência exploratória realizada nesse âmbito.

3. O PROJETO *TELETANDEM BRASIL/ITÁLIA*: CONTEXTUALIZAÇÃO DE UMA EXPERIÊNCIA ATRAVÉS DO USO DO SKYPE E DO PADLET

Perspetivando agora o contexto brasileiro específico de teletandem, os pares nele envolvidos são na sua maioria supervisionados por professores mediadores (muitos deles investigadores no *Projecto TTB*) que tentam colaborar e compreender o desenvolvimento desta nova forma de ensinar e aprender, neste caso, línguas estrangeiras. A experiência exploratória apresentada, trata-se de um complemento ao ensino e aprendizagem formais, em que participam então pares de estudantes brasileiros e estudantes italianos de pós-graduação ou licenciaturas em letras, respetivamente da Universidade Estadual Paulista de Araraquara e da *Università degli Studi Roma 3*. As línguas implicadas são, pois, o português e o italiano; no primeiro caso com a vantagem

de permitir o contacto com uma outra variante da língua portuguesa e o objectivo é ensinar a sua língua materna e aprender a língua do par respeitando os princípios do tandem (reciprocidade, bilinguismo e autonomia)

Esta experiência desenvolveu-se com base na necessidade de adicionar novas ferramentas complementares ao instrumento de comunicação utilizado durante as sessões de teletandem (o Skype) e à falta de empenho, motivação e literacia digital verificada durante as sessões tandem anteriores por parte dos estudantes italianos. Assim, às sessões que se realizavam semi-autonomamente no laboratório linguístico através dos habituais equipamentos de interação (pc; webcam e skype) foi adicionado um novo instrumento web: o Padlet¹¹. De forma a avaliar o uso do Padlet e a sua adequação ao contexto TTB foi elaborado um roteiro por tarefas onde constavam sessões de temas livres e sessões com tarefas estipuladas a desenvolver no Padlet. No roteiro constavam quatro tarefas a realizar com o auxílio do Padlet, divididas no seguinte modo: 1ª tarefa- Estereótipos; 2ª tarefa- Turismo (lugares a visitar em Itália); 3ª tarefa- Turismo (Gastronomia italiana); 4ª tarefa- Cinema. Esta primeira experiência foi realizada no segundo semestre do ano académico de 2014/2015 desenvolvendo-se de março a maio 2015 e com a duração de 9 encontros. Esta experiência exploratória contou com a participação de 5 estudantes italianos do segundo ano de línguas e culturas.

3.1. *Padlet*: de *wallwisher* a ferramenta didáctica em contexto presencial e em Ead.

De forma a conhecer o *Padlet* torna-se pertinente responder às seguintes questões: (1) O que é? (2) Motivo pelo qual foi seleccionado (3) De que forma foi utilizado no contexto em questão.

(1) O *Padlet* é uma ferramenta web, gratuita e colaborativa, inicialmente conhecida por *Wallwisher*, um *noticeboard* que tal como o nom indica, utilizado para partilhar votos e felicitações (cf. Ng, 2015:95) funcionando como um quadro pessoal ou público, individual ou colectivo. Posteriormente passou a ser considerado um pedaço de papel, uma página vazia, semelhante a um quadro ou uma parede virtual oferecendo a possibilidade de escrever mensagens com um máximo de 160 caracteres em post-it

11 Padlet – cf. <http://padlet.com>

virtuais e permitindo a inserção de imagens, vídeos e gravações áudio (ver como exemplo a Imagem 1).

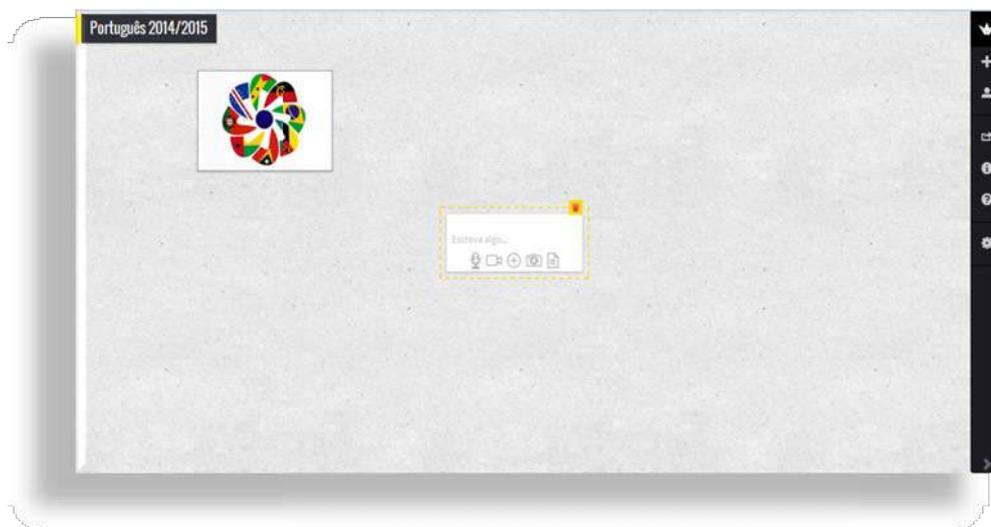


Imagem1 – exemplo de um Padlet

Devido a ser uma ferramenta web intuitiva no seu uso, gratuita e com acesso mediante browser (em Pc ou smartphones) ou app, começou a ser usufruída pelos educadores e reproposta a forma de utilização com o intuito de se adaptar à didática. Este aplicativo permite aos estudantes interagir colaborativamente, de forma síncrona ou assíncrona, por exemplo, cada um pode inserir nos post-it virtuais a sua opinião acerca de um argumento dando assim origem a discussões e brainstormings. O facto de terem a possibilidade de inserir nas suas mensagens imagem, vídeo e gravação áudio proporciona ao seu utilizador a possibilidade de enriquecer as suas mensagens (convergência multimédia) dando-lhes maior autonomia e motivação para a atingir as metas propostas em sala de aula. Segundo Ng (2015:95) “*The incorporation of an image, áudio or vídeo file in the message to expand on the short message is a pedagogically sound feature of the application.*”.

(2) Esta ferramenta foi escolhida face aos resultados significativos a quando das aulas de português. O estudantes revelaram maior empenho e motivação nos conteúdos trabalhados e maior facilidade e rapidez na aquisição e desenvolvimento das competências linguísticas em questão. No momento de refletir sobre como colmatar algumas lacunas que se evidenciavam nas interações TTB pensou-se, apesar de ser um contexto EaD, em testar a mesma ferramenta.

3.2. Padlet, Skype e TTB

Apesar das potencialidades deste instrumento, avaliadas em ensino presencial, foi necessário pensar em como adaptar o Padlet às interações TTB e ao aplicativo skype. Com o intuito de solucionar problemas (emersos em interações precedentes) tais como: aquisição e desenvolvimento de competências linguísticas; socioculturais; literacia digital; pensamento crítico e criativo, falta de motivação e empenho foi, para além de seleccionada a ferramenta web Padlet, elaborado um roteiro por tarefas. Este roteiro foi entregue aos alunos italianos e partilhado com os alunos brasileiros, com a indicação de que apenas os alunos italianos deveriam utilizar o Padlet para o cumprimento das tarefas. Cada tarefa tinha o objectivo de trabalhar para além das competências linguísticas (compreensão e expressão escrita e oral) competências socioculturais e contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo. Tal como refere Jonassen (2000:42) *“Muitas competências do pensamento criativo estão intimamente relacionadas com as competências do pensamento crítico. O pensamento crítico adquire sentido a partir de informações, utilizando competências mais objectivas, tais como analisar e avaliar informação usando critérios estabelecidos.”* Face a tal a escolha do padlet e do roteiro por tarefas foi considerado um input para permitir também o desenvolver e melhorar em cada participante competências como: sintetizar, imaginar e elaborar. O estudante envolvido pôde, através dessa ferramenta, exprimir fluentemente as suas ideias, especular e pensar sobre hipóteses interessantes para mostrar ao seu parceiro tandem a tarefa que tinha sido pedida (para exemplo ver imagens 2, 3, 4 e 5), apresentando-a através da partilha de ecrãs do skype. Desse modo, verificou-se um maior empenho e envolvimento, por parte do estudante, nas sessões de ensino-aprendizagem da LM e da LE.

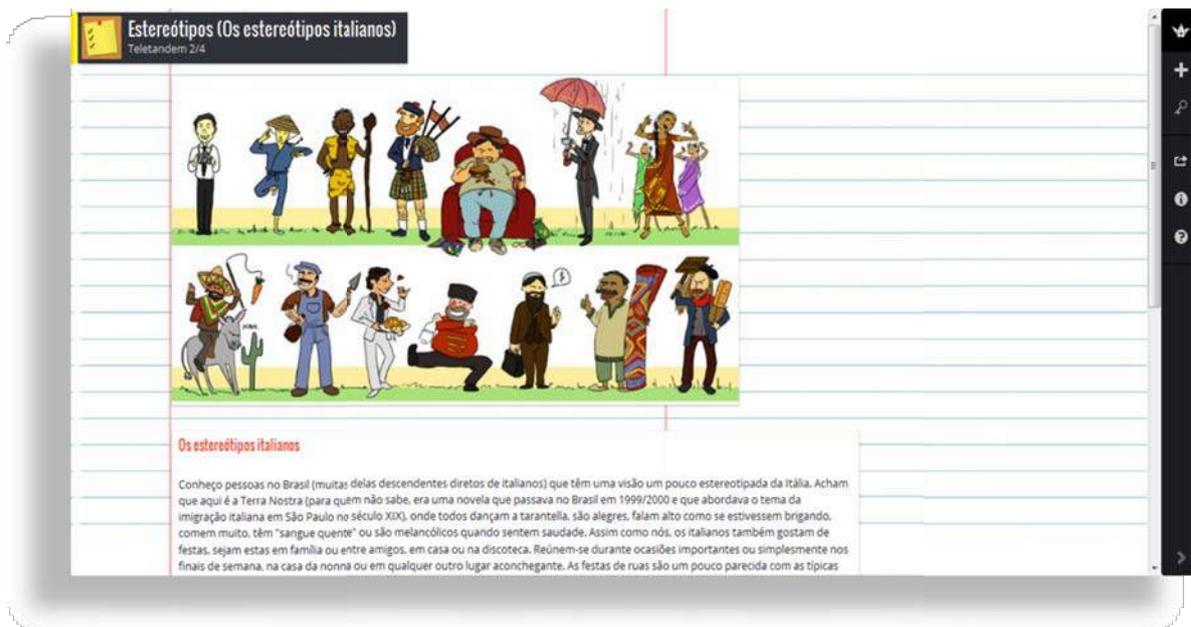


Imagem 2 – exemplo de um Padlet elaborado para a tarefa 1: Esterótipos



Imagem 3 – exemplo de Padlet elaborado para a tarefa 2: Turismo

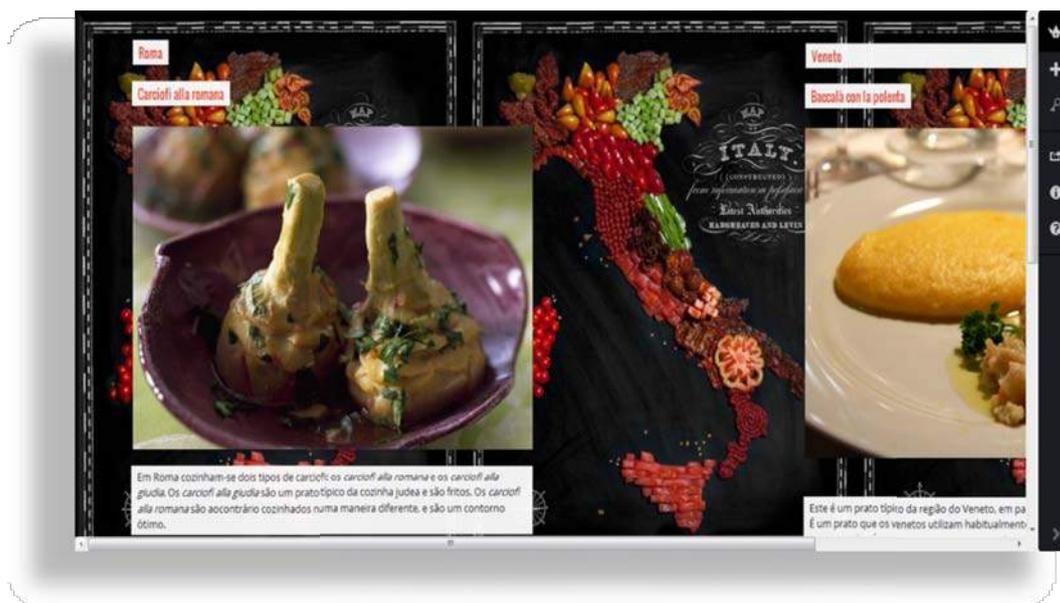


Imagem 4 – exemplo de um Padlet elaborado para a tarefa 3: Gastronomia italiana



Imagem 5 – exemplo de Padlet elaborado para a tarefa 4: Cinema

Após o desenvolvimento das primeiras tarefas notou-se por parte dos parceiros brasileiros o interesse em aprender a utilizar o padlet (cf. Imagem 6).

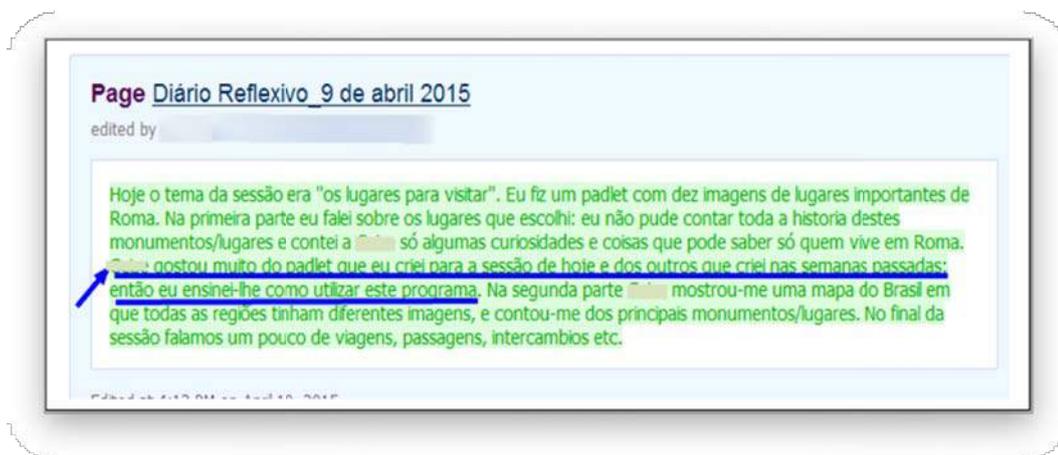


Imagem 6 – colaboração e desenvolvimento de literacia digital

Constatou-se que o parceiro tandem começou igualmente a utilizar o padlet (cf. Imagem 7) e que ambos recorriam à partilha de ecrã para visualizarem e falarem sobre o tema em questão disfrutando desse modo da função vídeo e chat do aplicativo skype.



Imagem 7 – exemplo de Padlet elaborado por um aluno brasileiro

Consequentemente, verificou-se que para além das quatro tarefas Padlet pedidas, alguns dos participantes italianos passaram a elaborar padlets para os temas livres (ver imagem 8)



Imagem 8 – exemplo de Padlet sobre um tema à escolha

3.3. Padlet aspectos inovadores nas práticas pedagógicas

Os dados da experiência apresentada mostram que o Padlet proporciona uma aprendizagem interativa consentindo concomitantemente a aquisição e desenvolvimento de novas competências tecnológicas, sociológicas e linguísticas. Contudo, apesar de a utilização desta ferramenta necessitar de uma participação mais ativa, com maior empenho e maior aumento do sentido de responsabilidade, não se verificou que fosse um entrave para o desenvolvimento de nenhuma das tarefas propostas, nem a nível de motivação. Pode-se então afirmar que esta ferramenta permite flexibilidade e adaptabilidade a diferentes contextos aprendizagem e conduz os estudantes envolvidos ao incremento da capacidade de pesquisa, compreensão e uso de fontes online (information literacy). Consente para além disso, a colaboração e de negociação de significados; uma aprendizagem de carácter dinâmico e diversificado desenvolvendo estratégias de comunicação e a aquisição e incremento de competências literácitas.

No que concerne as práticas pedagógicas, o Padlet poderá ser utilizado para a criação e avaliação de e-portefólios aliando tarefas de escrita ou registos orais ao acesso a linguagens autênticas e informais. Todavia, algumas das suas potencialidades no âmbito da pedagogia são o facto de permitir a correcção e auto-correcção (oral e escrita) e simultaneamente a possibilidade de monitorar o processo de aprendizagem de todos os participantes (*Reflective and critical thinking*). Em virtude dos aspectos apresentados é

de ressaltar que apesar de o Padlet poder ser utilizado em diferentes âmbitos, para que o seu uso seja de sucesso, cabe ao docente acompanhar o desenvolvimento tecnológico e considerar estratégias que melhor se adaptam à sua didática.

4.OBSERVAÇÕES FINAIS

No século XXI, torna-se impossível evitar e deixar de adotar, em contexto educativo, ferramentas e recursos disponibilizados pela Web 2.0 (3.0). Durante o período da experiência exploratória apresentada foi-se notando um crescimento de interesse, motivação e colaboração ao longo das sessões denotando, como referido anteriormente, que em sessões de tema livre, algumas vezes, os estudantes preferiam preparar o seu Padlet para mostrar/ guiar o seu parceiro tandem. Para poder modificar e alterar comportamentos a nível de ensino-aprendizagem é necessário ter sempre em conta o público alvo, os argumentos que se pretende tratar e os objectivos a atingir. Em síntese, com base na observação dos participantes aferiu-se o impacto da utilização do Padlet em conjunto com o aplicativo skype em contexto TTB identificando como potencialidades o seguinte: a adequação a diferentes tipos de contextos através da articulação entre características formais e informais; dimensão de lazer e de prazer; disponibilização de recursos em tempo real; melhoria da qualidade das atividades realizadas (motivadoras e mais significativas). Em virtude dos factores apresentados, o Padlet apresenta características de pertinência não apenas para contexto de ensino-aprendizagem, mas também para uma formação de professores atual e atualizada

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brammerts, Helmut. apud Delille K. & Chichorro. 2002. *Aprendizagem Autónoma de Línguas em Tandem*. Edições Colibri: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

Ehlers, Ulf., Helmstedt, C. & Richter, Thomas. 2010. Analyzing New E-learning Culture. Em Tait, A. e Szücs, A. (Eds.), *Proceedings of the EDEN 2010 Annual Conference*. Budapeste: European Distance and E-learning Network.

Jonassen, David. (2007). *Computadores, Ferramentas Cognitivas – Desenvolver o Pensamento Crítico nas Escolas*. Tradução: Gonçalves, A.R., Fradão, S. & Soares, M.F. (2ª edição). Porto Editora.

Ng, Wang. 2015. *New digital technology in education: Conceptualizing professional learning for educators*. Springer.

Pereira, Alda, Oliveira, Isolina & Tinoca, Luís. (2010). A Cultura de Avaliação: que dimensões? Em Costa, F. A. et. al. (Org.), *TIC Educa 2010: Atas do Encontro Internacional TIC e Educação*, 1083-1088. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Simões, Ana Raquel. 2003. "Aquele de camisa às flores é brasileiro": estereótipos sobre línguas e povos manifestados por alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico. Em *Poder e Persistência dos Estereótipos*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Telles, João. (Org.) 2009. *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas, São Paulo: Pontes Editores.

Telles, João. 2007. *Teletandem: A tecnologia orientando a metamorfose da educação de línguas estrangeiras*. Trabalho apresentado na Conferência internacional de Educação a Distância, Instituto Tecnológico de Monterrey, Toluca, México.

Telles, João & Vassalo, Maria Luísa .2006. A Foreign Language Learning in-tandem: Theoretical Principles and Research Perspectives. *The ESPEcialist*, v. 27, n. 1, pp. 83-118.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

Alves, J. M. (Coord.).2001. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.

Alves, Ana & Gomes, Maria João 2007. E-portefólios: um estudo de caso no ensino da matemática. Em Barca, A., Peralbo, M., Porto, A., Duarte da Silva, B. e Almeida, L. (Eds.), *Libro de Actas do Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía*, 1035-1046. A.Coruña/Universidade da Coruña: Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación. ISSN: 1138-1663.

Bedran, Patrícia. (2008). *A (re)construção de crenças sobre a língua, ensino e aprendizagem na interação dos professores mediadores e dos pares interagentes no teletandem*. Dissertação de Mestrado. São José de Rio Preto: UNESP/Ibilce. Disponível em: http://www.teletandembrasil.org/site/docs/patricia_bedran_dissertacao_2008.pdf. Consultado em: 13/09/2015. Consultado em 13/09/2015.

Keengwe Jared .2015. *Handbook of research on educational technology integration and active learning*. IGI Global.USA.

Koen Daenen. 2014. *E-Learning For Teachers Of The Humanities A Step-By-Step Guide To Improving Teaching And Learning In Your Classroom*. Disponível em: <http://tackle2.eu/wp/wp-content/uploads/2014/06/T2HumanitiesEnglishPages.pdf> Consultado em: 02/10/2015.