

## APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS IN-TANDEM: DESENVOLVIMENTO DE ESTRATÉGIAS E AUTONOMIA DE APRENDIZAGEM<sup>1</sup>

Suely Maria Machado de Queiroz

Wiliam César Ramos

**Resumo:** Na aprendizagem de línguas *in-tandem*, dois participantes se comprometem a ajudar um ao outro na aquisição de um idioma. O presente artigo demonstra como esse tipo de aprendizagem favorece o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem. Os resultados mostram que os participantes melhoraram suas estratégias de aprendizagem e desenvolveram outras. Concluímos que a aprendizagem *in-tandem* não só complementa a aprendizagem de uma segunda língua como também ajuda o indivíduo a tornar-se autônomo no seu processo de aprendizagem.

**Palavras-chave:** Aprendizagem *in-tandem*, Autonomia de aprendizagem, Aprendizagem de línguas, Estratégias de aprendizagem.

**Abstract:** In tandem language learning two participants commit themselves to cooperating with each other in learning a second language. This paper shows how tandem language learning can develop the participants' learning strategies. The results show that the participants improved their existing learning strategies and developed new ones. We conclude that tandem language learning not only fosters second language learning but also helps the learner become autonomous in his learning process.

**Keywords:** Tandem learning, Learning autonomy, Language learning, Learning strategies.

### Introdução

A aprendizagem *in-tandem* é uma proposta de aprendizagem colaborativa em que duas pessoas trocam conhecimentos, não necessariamente relacionados a línguas, mas a qualquer tipo de conhecimento de interesse dos participantes. Em inglês, a palavra *tandem*, que denomina esse tipo de aprendizagem, significa *bicicleta de dois acentos* (LONGMAN..., 2000), remetendo ao esforço de dois ciclistas que a colocam em movimento, analogia que expressa à ideia de cooperação (SOUZA, 2003).

A aprendizagem de línguas *in-tandem* envolve duas pessoas falantes nativas ou proficientes em línguas diferentes que querem aprender uma segunda língua. Nesse ambiente, um ensina ao outro sua língua materna ou uma língua em que é proficiente. Segundo

---

<sup>1</sup> Suely Maria Machado de Queiroz: graduada em Letras pela Fundação Municipal de Educação e Cultura de Santa Fé do Sul (FUNEC). E-mail: summq@hotmail.com. Wiliam César Ramos: Professor Adjunto da Universidade Estadual de Maringá (UEM), Departamento de Letras. Especialista em Ensino de Língua Inglesa (Universidade Estadual de Londrina (UEL), mestre e doutor em Linguística e Língua Portuguesa (Universidade Estadual Paulista (UNESP-Araraquara)). E-mail: wcramos@uem.br.

Brammerts (2003) e Little (2003), esse processo fundamenta-se na colaboração com o parceiro (reciprocidade), na comunicação bilíngue (bilinguismo) e na responsabilidade pela própria aprendizagem que cada participante possui (autonomia). A organização social da aprendizagem *in-tandem* impõe efetivamente um comportamento autônomo dos participantes, no qual cada um é responsável pela sua própria aprendizagem.

Essa forma de aprendizagem exige dos participantes, autonomia de aprendizagem e reciprocidade no compromisso em ajudar o outro a aprender. Este trabalho, portanto, pretende demonstrar que a aprendizagem *in-tandem* pode ser um instrumento facilitador na promoção da autonomia de aprendizagem em indivíduos interessados em adquirir uma segunda língua ou ampliar seus conhecimentos nessa língua.

### **Autonomia de aprendizagem**

#### **Aprendizagem**

O que é aprender? É necessário elucidar essa questão antes de definir o conceito de aprendizagem. O termo *aprender* é facilmente confundido com o termo *compreender*. Há uma distinção importante entre eles, pois o aprender está relacionado com o aprendizado técnico e prático, que ocorre por meio de observação e imitação, sem muita exigência de compreensão intelectual. Já o compreender se refere às atividades estritamente intelectuais que fazem pensar, refletir e compreender (PERRAUDEAU, 2009).

Perraudau (2009) identifica dois aspectos do termo *aprender*, um que remete ao condicionamento e ao automatismo, sendo desnecessária a compreensão do seu funcionamento para executá-los, e outro que remete à consciência do indivíduo envolvido no processo de aprendizagem, exigindo uma compreensão mais fina. Citando René La Borderie, Perraudau (2009) lembra que a aprendizagem envolve ações mais complexas do que aquelas relacionadas simplesmente ao aprender e é por essa razão que muitos diferenciam aprendizagem de “compreendização”. Portanto, o conceito de aprendizagem pode ser usado tanto para designar o aprendizado técnico, que envolve automatismos e condicionamentos, sem compreensão intelectual, quanto para designar a aquisição do conhecimento escolar que implica reflexão e compreensão de aspectos minuciosos em diversas áreas do conhecimento.

Dessa forma, segundo Perraudau (2009), o termo *aprendizagem* possui um significado amplo à medida que se observa a diferença significativa entre o termo *aprender*,

que designa o aprendizado técnico e prático e o termo *compreender*, que denomina as atividades intelectuais. A aprendizagem, em seu sentido amplo, pode, então, caracterizar todas as atividades relacionadas ao aprender como a memorização, a aquisição de automatismos e condicionamentos, e o uso e aplicação de procedimentos simples, além de todas as atividades relacionadas ao compreender que exigem raciocínio e reflexão, que levam à criação, à inovação e à tomada de decisão.

### **Estratégias de aprendizagem**

Toda aprendizagem implica o uso de métodos ou condutas por parte do aluno para assimilar o conteúdo. Esses métodos ou condutas são denominados *estratégias de aprendizagem*. Segundo Ferreira (2004, p. 835), estratégia é a “arte de aplicar os meios disponíveis com vista à consecução de objetivos específicos”. Muito próximo dessa definição é o parecer de Perraudou (2009) que, concernente ao ensino-aprendizagem, postula que estratégia é uma coordenação de procedimentos que são escolhidos em razão de sua suposta eficiência para alcançar um determinado objetivo. Paiva (2007, p. 13), no que se refere à aprendizagem de línguas, descreve estratégias como “[...] ações, geralmente conscientes, que o aprendiz utiliza para melhorar sua aprendizagem”.

Cabanach et. al. (2002) classificam as estratégias de aprendizagem em quatro categorias: *a) estratégias destinadas à gestão pessoal* e ao controle da compreensão, integradas por procedimentos de autocontrole, que tornam possível o uso consciente das habilidades empregadas para o processamento de informações; *b) estratégias cognitivas* de seleção, repetição, elaboração e organização, destinadas a codificar, armazenar e recuperar a informação envolvida no material de estudo; *c) estratégias motivacionais*, que permitem manter um clima afetivo e emocional positivo nas diferentes situações de estudo e que, em termos gerais, se referem às estratégias para enfrentar a ansiedade, para manter-se envolvido nas atividades de estudo frente as demais alternativas; e *d) estratégias de gestão de recursos*, empregadas para melhorar o processo de aprendizagem administrando os diferentes recursos disponíveis tais como tempo, ambiente de estudo e a ajuda de outras pessoas. O Quadro 1 resume as estratégias de aprendizagem descritas e suas respectivas funções:

Quadro 1: Estratégias relacionadas ao aprendizado autônomo.

Estratégias de gestão pessoal	Estratégias cognitivas	Estratégias motivacionais	Estratégias de gestão de recursos
Planejamento Verificação Revisão Avaliação	Seleção Repetição Elaboração Organização	Direcionadas para manter os compromissos e intenções de estudo; Direcionadas à imagem e bem-estar pessoal	Gestão do tempo Gestão do ambiente de estudo Gestão de ajuda

Fonte: Cabanach et. al. (2002, p. 21).

Paiva (2007), por outro lado, referindo-se à aprendizagem de língua inglesa, classifica as estratégias de aprendizagem em *indiretas*, relacionadas ao planejamento da aprendizagem, e *diretas*, associadas especificamente à própria aprendizagem.

As estratégias indiretas são aquelas relacionadas à organização da aprendizagem, às emoções do aluno e à interação com outras pessoas, outros alunos e professores, por exemplo, e se dividem em três grupos: *a) estratégias metacognitivas ou de organização*, usadas para planejar, controlar e avaliar a aprendizagem. Exemplos: observar os erros e usá-los como ajuda para melhorar; prestar atenção quando alguém está falando em inglês; planejar a agenda de modo a ter tempo para estudar inglês; procurar pessoas com quem possa falar em inglês, etc.; *b) estratégias afetivas*, que dizem respeito às emoções, atitudes, valores e motivação. Exemplos: tentar se acalmar sempre que sentir medo de usar o inglês; encorajar-se a falar inglês mesmo quando recear cometer erros; recompensar-se quando se sair bem usando o inglês; observar se está tenso ou nervoso quando está estudando ou usando o inglês, etc.; *c) estratégias sociais*, que estão associadas à interação e à cooperação com outras pessoas. Exemplos: praticar inglês com outros alunos; pedir ajuda a falantes nativos ou mais proficientes; fazer perguntas em inglês; tentar aprender sobre a cultura dos falantes de inglês, etc.

Já as *estratégias diretas*, que são as ações relacionadas à própria aprendizagem, estão classificadas em três grupos: *a) estratégias de memorização*, que são ações utilizadas para armazenar e lembrar-se de novas informações. Exemplos: tentar estabelecer relações entre o que já sabe e os conhecimentos novos aprendidos em inglês; escrever frases com as novas

palavras ou estruturas em inglês como forma de memorizá-las; lembrar uma palavra nova criando uma imagem mental da situação na qual a palavra possa ser usada; usar rimas para lembrar as palavras novas, etc.; *b) estratégias cognitivas*, que são as ações praticadas para a compreensão e produção de novos enunciados. Exemplos: tentar falar com falantes nativos de inglês ou com pessoas mais proficientes; praticar os sons do inglês; tomar a iniciativa de iniciar conversas em inglês; assistir programas em inglês na TV ou assistir filmes com áudio em inglês, etc.; *c) estratégias de compensação*, utilizadas para compensar as dificuldades ao utilizar a língua. Exemplos: tentar adivinhar o significado de palavras desconhecidas; fazer gestos quando não consegue se lembrar de determinada palavra; inventar novas palavras se não souber as palavras corretas em inglês; ler textos em inglês sem consultar o dicionário a cada palavra nova, etc..

Cotterall e Reinders (2005) dividem as estratégias de aprendizagem de idiomas em três grupos: cognitivas, metacognitivas e sociais/afetivas: *a) estratégias cognitivas*, que são usadas para aprender a língua-alvo (ensaio: dizer ou escrever algo repetidamente, usada com frequência para aprender vocabulário, se preparar para falar com um falante nativo ou para dar uma palestra ou fazer um seminário na língua-alvo; elaboração: fazer associações mentais entre as novas informações e o conhecimento já adquirido) e empregar a língua-alvo (aproximação: escolha de uma palavra com um sentido mais amplo do que o da palavra alvo para expressar um significado; paráfrase: quando não se conhece uma determinada palavra na língua-alvo usa-se outra em seu lugar); *b) estratégias metacognitivas*, que auxiliam no aprendizado do idioma de forma indireta e estão relacionadas ao monitoramento e organização do aprendizado: planejamento da organização da língua escrita ou falada, produzir esboços de conceitos antes de começar a escrever e também fazer anotações para preparar uma palestra ou seminário na língua-alvo; monitoramento durante a realização de uma tarefa, prestar atenção na pronúncia ou na gramática quando usar a língua-alvo; *c) estratégias sociais/afetivas*, que auxiliam no gerenciamento das emoções e na administração das interações com outras pessoas (cooperação: trabalhar juntamente com outros para realizar determinada tarefa, compartilhar recursos e produzir uma resposta em conjunto; questionamento para fins de esclarecimento: fazer perguntas com a finalidade de entender determinado assunto e buscar esclarecimentos; falar consigo mesmo: falar consigo mesmo em silêncio fazendo afirmações positivas para promover a confiança e reduzir uma situação de estresse).

## Autonomia de aprendizagem

No que se refere à aprendizagem, “entende-se que autonomia é uma atitude que demonstra que o aluno assumiu responsabilidade por sua própria aprendizagem” (MICCOLI, 2007, p. 32). Quanto à aprendizagem de línguas, Little (2003) defende que em um ambiente formal de educação, os estudantes de línguas dão seus primeiros passos em direção à autonomia quando entendem e aceitam que eles mesmos são responsáveis por sua própria aprendizagem. Já Freire (2008), que em sua obra *Pedagogia da Autonomia* defende uma educação emancipadora e transformadora, deixa implícito que a ideia de autonomia de aprendizagem está vinculada à liberdade e à capacidade que o aluno possui de construir e reconstruir o conhecimento que lhe foi ensinado.

Ainda tomando como referência Miccoli (2007), a autonomia na aprendizagem só ocorre quando o aluno assume a responsabilidade por seu próprio processo de aprendizado. Assim, um aluno autônomo é aquele que sabe que precisa tomar iniciativas por conta própria para desenvolver suas habilidades e conhecimentos. Ele desempenha, dessa maneira, um papel ativo, tornando-se sujeito de seu próprio processo de aprendizagem.

Porém, para que o aluno possa tomar iniciativas para desenvolver suas habilidades e adquirir conhecimentos por conta própria, isto é, adquirir autonomia de aprendizagem, é preciso que possua e saiba coordenar vários procedimentos que facilitem sua aprendizagem. Portanto, o aluno só será autônomo se possuir estratégias de aprendizagem.

Logo, evidencia-se a relevância de se construir a autonomia no processo ensino-aprendizagem, especialmente na aprendizagem de uma segunda língua, visto que a falta dessa habilidade constitui um dos fatores que podem comprometer o desempenho do aluno. Miccoli (2007), assim, argumenta sobre a promoção da autonomia:

Considerando que a aprendizagem de uma língua estrangeira dentro de uma sala de aula é uma atividade que pode levar de 8 a 10 anos de estudo ininterrupto, é fácil entender porque devemos promover autonomia. Acreditar que o aluno aprenderá tudo o que precisa para expressar-se bem em uma língua estrangeira em sala de aula é impossível. [...] o professor não pode ensinar tudo e o aluno não deve esperar que através do professor se aprenda tudo. Ele deve [...] buscar suas próprias soluções e desenvolver ações que o façam avançar em seu desempenho como aluno. [...]. (MICCOLI, 2007, p. 34)

Em vista disso, a aprendizagem de línguas *in-tandem*, por exigir de seus participantes autonomia de aprendizagem e reciprocidade no compromisso em ajudar o outro a aprender,

pode ser empregado como ferramenta facilitadora para desenvolver a autonomia de aprendizagem.

## **Aprendizagem de línguas *in-tandem***

### ***Conceituação***

Na aprendizagem de línguas *in-tandem*, duas pessoas falantes de línguas nativas diferentes se dispõem a trabalhar juntas com a finalidade de se conhecer e aprender sobre suas culturas, em função de ajudar um ao outro a aprimorar suas habilidades linguísticas.

Trata-se de uma proposta de aprendizagem colaborativa, sendo essa dimensão explicitada na metáfora que lhe dá nome: *tandem* é a palavra inglesa usada para denominar bicicletas de dois assentos (*tandem bicycles*), ou seja, bicicletas nas quais é o esforço conjunto dos dois ciclistas que as colocam em movimento. (SOUZA, 2003, p. 114)

Para que tal proposta de aprendizagem seja bem sucedida, os participantes precisam ter um conhecimento mínimo de uma língua em comum para poderem se comunicar e interagir, e devem ser nativos ou proficientes na língua que vão ensinar. Na verdade, o parceiro não ensina, mas colabora com a aprendizagem do outro, e é por essa razão que a aprendizagem de línguas *in-tandem* implica em aprendizagem autônoma e colaborativa.

Esse tipo de aprendizagem possui duas modalidades de interações: síncrona e assíncrona. A modalidade síncrona constitui as interações que ocorrem em tempo real, seja face a face, isto é, duas pessoas frente a frente dentro de um mesmo ambiente físico, ou à distância, por meio dos aplicativos *Windows Live Messenger* ou *Skype*, por exemplo. Já a modalidade assíncrona constitui as interações por meio de correio eletrônico (ou carta) que não ocorrem em tempo real, pois o destinatário pode levar horas ou dias para responder um e-mail.

As interações do *tandem* face a face são predominantemente orais, embora os participantes sempre possam recorrer a recursos como textos escritos, que eles queiram entender melhor, e anotações. Nessa modalidade de interação, os parceiros de *tandem* podem reagir imediatamente e espontaneamente ante as ações um do outro, o que é muito importante para a comunicação entre ambos, pois podem usar mímicas e gestos, facilitando, assim, a compreensão (BRAMMERTS; CALVERT; KLEPPIN, 2003).

Diferentemente das interações face a face, nas interações via internet, por meio dos aplicativos *Windows Live Messenger* ou *Skype*, os parceiros estão distantes um do outro, entretanto também podem ter reações imediatas e espontâneas. Em ambas as modalidades, presencial e à distância, aperfeiçoam suas habilidades de compreensão oral e fluência na conversação. A videoconferência, que emprega os recursos de áudio e vídeo ao mesmo tempo, permite que os parceiros de *tandem* vejam um ao outro, e a grande vantagem desse recurso é a possibilidade de ambos poderem ver anotações, figuras, *websites* ou produzir textos juntos (BRAMMERTS; CALVERT, 2003).

Na aprendizagem *in-tandem*, os participantes colaboram um com o outro à medida que dividem o tempo de cada sessão, metade em cada língua, pois ora o participante é o aprendiz, que aprende com o outro, ora é o nativo falante, ou proficiente no idioma, que produz material linguístico de apoio ao parceiro. Ramos e Barbosa (2009) advogam que:

O ambiente de aprendizagem *in-tandem* estabelece um contexto real de comunicação em que cada participante aprende uma segunda língua usando-a para se comunicar. Nesse processo comunicativo, além de um ter acesso à cultura do outro, fator essencial para atingir os objetivos comunicativos, os participantes desenvolvem autonomia de aprendizagem, fator que, juntamente com o intercâmbio cultural, faz do *tandem* um meio singular de aprender línguas estrangeiras. (RAMOS; BARBOSA, 2009, p. 195)

A aprendizagem *in-tandem* não impõe regras, nem o conteúdo a ser estudado, tornando-se, pois, um ambiente facilitador da promoção da autonomia. De acordo com Brammerts (2003), cada um dos participantes tem que ser responsável por sua própria aprendizagem. Eles mesmos decidem o que querem aprender, e como, quando e quais tipos de ajuda necessitam obter de seu parceiro. É no fato de assumirem a responsabilidade por sua própria aprendizagem que ocorre a construção da autonomia nos participantes de *tandem*. Eles mesmos estabelecem seus objetivos visando ao grau de colaboração que o parceiro pode oferecer. Nos casos de *tandem* institucionalizado, isto é, vinculado a uma instituição de ensino, há a figura de um mediador, geralmente um professor de línguas, que pode sanar dúvidas ou ajudar o participante a não perder de vista pontos importantes de sua aprendizagem.

### **Os três pilares do tandem**

A aprendizagem de línguas *in-tandem* ocorre com dois participantes que querem aprender a língua materna um do outro ou uma língua em que o outro é proficiente. Esse processo de aprendizagem apoia-se em três pilares: *a)* no *bilinguismo*, comunicação bilíngue, ou seja, o uso de ambas as línguas nas interações, em proporções iguais; *b)* na *reciprocidade*, a colaboração com o parceiro em sua aprendizagem, e *c)* na *autonomia*, responsabilidade por sua própria aprendizagem (BRAMMERTS, 2003; LITTLE, 2003).

A comunicação bilíngue é a base na qual se estabelece o processo metacognitivo gerado pela operação social do princípio da reciprocidade. Os dois parceiros regularmente trocam os papéis: o papel de aprendiz, que aprende uma segunda língua, e o papel de nativo falante, que produz insumo linguístico para o parceiro (LITTLE, 2003). O princípio da reciprocidade supõe aprendizagem por meio de troca, na qual os parceiros aprendem um com o outro trocando conhecimentos e habilidades. O princípio da autonomia concede aos participantes a responsabilidade pela sua própria aprendizagem (BRAMMERTS, 2003).

Little (2003) advoga que o aluno se torna autônomo quando é capaz de executar determinada tarefa sem assistência de outrem, considerando as necessidades de cada circunstância, e vai além do seu contexto imediato. É nesse contexto que ele adquire o conhecimento e a habilidade dos quais depende o sucesso da execução da tarefa. Assim como Little (2003), Piaget (1977) defende que o sujeito tem papel ativo em sua aprendizagem que se desenvolve por meio de interações entre o sujeito e o meio.

## **Metodologia**

Para este trabalho, foram realizadas treze sessões de tandem com um grupo de quatro participantes, doravante denominados *Laura, Rodrigo, Ana e Fabrício* (*Laura e Ana* cursam o quarto ano de Letras com habilitação em Espanhol; *Rodrigo*, graduado em Letras-Inglês, cursa Complementação em Espanhol (nível de graduação), e *Fabrício* cursa o quarto ano de Letras com habilitação em Inglês).

Primeiramente, foram elaboradas duas entrevistas. A primeira visava verificar se os alunos possuíam estratégias de aprendizagem e, se sim, identificá-las. A segunda entrevista visava verificar, após as sessões de *tandem*, se os alunos haviam desenvolvido alguma estratégia de aprendizagem e, conseqüentemente, autonomia de aprendizagem. Em seguida, estabelecemos as seguintes duplas: *Laura* foi parceira de *Rodrigo*, e *Ana* foi parceira de

*Fabrício*. Essas entrevistas foram elaboradas com base em Paiva (2007) e Cotterall e Reinders (2005) que abordam estratégias de aprendizagem e autonomia de aprendizagem.

A dupla *Laura-Rodrigo* fez interações mediadas por computador, utilizando o aplicativo *Windows Live Messenger*, porém não utilizaram os recursos de áudio e vídeo, limitando suas interações às habilidades de escrita, compreensão e leitura. Nessa interação, *Laura* auxiliou *Rodrigo* na língua espanhola e *Rodrigo* auxiliou *Laura* na língua inglesa. A segunda dupla, *Ana-Fabrício*, fez interações face a face. Nessa modalidade de *tandem*, *Ana* auxiliou *Fabrício* na língua espanhola e *Fabrício* auxiliou *Ana* na língua inglesa.

A dupla *Laura-Rodrigo* realizou sete sessões de *tandem* mediado por computador, com duração de uma hora cada, alternando-se uma em espanhol, outra em inglês e assim sucessivamente. Já a dupla *Ana-Fabrício* realizou seis sessões de *tandem* face a face, com duração de uma hora cada, divididas em meia hora em espanhol e meia hora em inglês, gravadas em aparelho MP4 para análise posterior. Após as sessões concluídas, realizamos nova entrevista a fim de verificar se os participantes desenvolveram estratégias e autonomia de aprendizagem como consequência das interações.

## Resultados

Na análise da comparação entre a primeira e a segunda entrevistas, verificamos que *Laura* desenvolveu uma nova estratégia de aprendizagem nas interações de *tandem*. *Laura* relatou que sempre se preparava antes das interações estudando vocabulário e preparando seu discurso na língua espanhola, língua na qual auxiliou seu parceiro, *Rodrigo*. Ao se preparar para auxiliá-lo, *Laura* desenvolveu a estratégia ‘planejamento da organização da linguagem escrita ou falada’ que, segundo Cotterall e Reinders (2005), é uma estratégia metacognitiva utilizada para produzir esboços de conceitos antes de começar a escrever e também fazer anotações para preparar uma palestra ou seminário na língua-alvo.

Perguntamos a *Laura*, na primeira entrevista, como ela estudava e aumentava seu vocabulário na língua espanhola e ela respondeu: “*O vocabulário do espanhol, acredito que através dos textos mesmo, já vou ampliando meu vocabulário porque já procuro as palavras que eu não conheço, e as músicas que também ajudam bastante*”.

Após as interações, na segunda entrevista, perguntamos novamente a *Laura* como ela estudava e aumentava seu vocabulário na língua espanhola: “*Mudou. Porque quando a gente ‘tava’ fazendo as interações eu estudava bastante vocabulário. Eu ficava imaginando qual*

*seria o meu discurso e, então, às vezes, me faltava uma palavra, como quando você vai apresentar um seminário e procura escrever antes o seu discurso. Então, eu fazia isso. Ficava imaginando como seria e às vezes eu tinha que procurar algumas palavras no dicionário, eu falava em voz alta e escrevia e quando faltava alguma palavra acabava ampliando o meu vocabulário porque faltavam palavras que eu não conhecia”.*

Considerando a segunda resposta dada por *Laura*, apresentamos, a seguir, um fragmento de um de seus planejamentos de organização da linguagem, em anotações, para auxiliar *Rodrigo* nas sessões de *tandem* no emprego do pretérito perfeito composto:

El pretérito perfecto compuesto se forma con el presente de indicativo del verbo haber y el participio pasado del verbo que se conjuga.

Yo he + participio pasado

Yo he comido una manzana

Tú has, Él ha, Nosotros hemos, Vosotros habéis, Ellos han

*El pretérito perfecto compuesto es una forma verbal utilizada para expresar un hecho pasado.*

*O sea, para hablar de acciones pasadas en una unidad de tiempo en la que se encuentra el hablante.*

Casi siempre lo usamos con referencias temporales, tales como hoy, esta mañana, este mes, hace un rato, etc.

Hoy he comido con Maria

*Este verano he viajado para la playa*

*También puede ser utilizado para hablar de actividades pasadas sin especificar el momento de su realización.*

O excerto abaixo, extraído das interações, mostra como esse planejamento foi posto em prática:

*Laura: entonces, se utiliza el pretérito perfecto compuesto para hablar de hechos pasados*

*Laura: el pretérito viene siempre con marcos temporales*

*Laura: esta mañana he hablado con Maria por teléfono*

*Laura: este verano, en mi vacaciones, he viajado para la playa*

*Laura: Hoy he visto el Silvio Santos*

*Rodrigo: nosotros también hemos visto el Sílvio y Maisa*

*Laura: también he visto?*

*Rodrigo: Maria he acostado en el sofá y no ha hecho otra cosa*

*Laura: creo que usted ya has aprendido*

*Laura:* quedó claro que el pretérito es utilizado para hablar de acciones pasadas

*Laura:* y en una unidad de tiempo en que la se encuentra el hablante ?

*Rodrigo:* yo he visto muchas películas

*Laura:* hoy?

*Rodrigo:* no, es solo un ejemplo

*Laura:* pero el pretérito también puede ser utilizado sin especificar el momento de su realización

*Laura:* en la oración puede tener marco temporal o no

*Laura:* usted has estado con Maria

*Laura:* no tiene marco temporal

*Rodrigo:* yo he estado con Maria ayer

*Rodrigo:* es correcto?

*Laura:* creo que si, no me recuerdo si el marco tiene que venir en el inicio de la frase

Por meio dessa estratégia, além de planejar e organizar sua linguagem na língua espanhola para auxiliar seu parceiro, *Laura* também estudou e ampliou seu vocabulário na referida língua, mostrando que passou a desenvolver autonomia de aprendizagem, principalmente no espanhol, língua em que é proficiente, pois se dedicou mais para auxiliar *Rodrigo* do que para aprender a língua inglesa.

*Rodrigo*, por sua vez, desenvolveu a estratégia ‘*tentar falar com falantes nativos ou com pessoas mais proficientes*’, ou seja, desenvolveu uma estratégia cognitiva que, segundo Paiva (2007), é usada para compreender e produzir novos enunciados.

Quando, na primeira entrevista, perguntamos a *Rodrigo* se considerava eficiente sua forma de estudar inglês e espanhol, ele respondeu: “*Eu acho que sim, que funciona bem. Talvez o que falta é a oportunidade de praticar com outros falantes e com outras pessoas que tenham as mesmas estratégias. Talvez falhe nesse aspecto, mas quanto ao conhecimento da língua (a forma) é boa*”.

Após as sessões do *tandem*, perguntamos novamente a *Rodrigo* se ele acreditava que sua forma de estudar a língua inglesa ou espanhola era eficiente: “*O que melhorou foi que o tandem me despertou para buscar o uso de interações com outras pessoas para estudar a língua. Hoje eu procuro falantes nativos da língua espanhola na internet para me comunicar com eles e por conta disso ficou melhor ainda, mais eficiente*”.

As respostas mostram que *Rodrigo* percebeu, com as sessões de *tandem*, que poderia praticar suas habilidades comunicativas buscando interações com falantes nativos por meio da internet. *Rodrigo* possui bom conhecimento da língua inglesa, língua na qual colaborou com a aprendizagem de sua parceira. Ao contrário de *Laura*, ele desenvolveu maior autonomia de aprendizagem na língua em que estava praticando e não na língua em que estava colaborando.

Assim como a dupla de *tandem Laura-Rodrigo*, cujas interações ocorreram por meio do aplicativo *Windows Live Messenger*, a dupla *Ana-Fabrício* que realizou interações de *tandem* face a face, também desenvolveu estratégias de aprendizagem. Na análise comparativa entre a primeira e a segunda entrevistas, realizadas com *Ana*, observamos que ela desenvolveu a estratégia cognitiva ‘assistir programas (na língua-alvo) de TV ou assistir filmes com o áudio (na língua-alvo)’. Ao perguntarmos a *Laura*, na primeira entrevista, como ela praticava ou exercitava a compreensão oral da língua espanhola, língua em que auxiliou *Fabrício*, e possui certo domínio, ela respondeu: “Ouvindo música”.

Após as interações, perguntamos novamente a *Ana* como ela exercitava a compreensão oral da língua espanhola e sua resposta foi a seguinte: “Tenho ouvido muito mais músicas e agora assisto a filmes com áudio em espanhol. Quando vou ler em espanhol, eu leio em voz alta”, demonstrando que adquiriu a referida estratégia.

Já o participante *Fabrício*, parceiro de *Laura*, aperfeiçoou uma estratégia que já possuía e desenvolveu uma nova estratégia. Quando perguntamos a *Fabrício*, antes das interações de *tandem*, como ele estudava ou praticava a pronúncia da língua inglesa, ele respondeu: “Tentando ver a transcrição fonética. Se eu tiver a possibilidade de ouvir, eu vou tentando corrigir alguns erros que tem. Ouço, repito e vejo algum erro que tenho na pronúncia”.

Após as interações, perguntamos novamente a *Fabrício* como ele estudava ou praticava a pronúncia da língua inglesa, e sua resposta foi a seguinte: “Com repetição. Eu anoto as palavras que não conheço a pronúncia em um caderno e acesso o dicionário on-line *yourdictionary.com* para ouvir a pronúncia. Fico ouvindo e repetindo. Vou praticando até falar corretamente”. *Fabrício* já aplicava a estratégia ‘praticar os sons do inglês’, porém, aperfeiçoou-a após as sessões, pois passou a praticar os sons do inglês ouvindo e repetindo a pronúncia correta das palavras com a ajuda do dicionário on-line *www.yourdictionary.com*.

Além de ter aperfeiçoado essa estratégia, *Fabrício* também desenvolveu nova estratégia de aprendizagem, ‘planejar a agenda de forma a ter tempo suficiente para estudar

*inglês*, conforme mostra a sua resposta à nossa pergunta sobre os outros aspectos da sua rotina de estudos que foram beneficiados com o *tandem*: “*Eu passei a estudar mais o inglês. Todo dia eu pego os livros de inglês e estudo um pouco. Agora eu organizo meus horários pra sobrar tempo pra estudar o inglês. Antes eu não estudava inglês com essa frequência*”.

No final do experimento, observamos que *Laura* adquiriu a estratégia de aprendizagem ‘*planejamento da organização da linguagem escrita ou falada*’, na língua espanhola, língua na qual auxiliou *Rodrigo*. Ao contrário de *Laura* e dos demais participantes, *Rodrigo* desenvolveu a estratégia de ‘*tentar falar com falantes nativos ou com pessoas mais proficientes*’ na língua em que estava recebendo auxílio de *Laura*, a língua espanhola. *Ana*, por sua vez, adquiriu a estratégia de ‘*assistir programas (na língua-alvo) de TV ou assistir filmes com o áudio (na língua-alvo)*’, na língua espanhola, língua na qual cooperou com *Fabrcio*, e *Fabrcio* aperfeiçoou sua estratégia de ‘*praticar os sons do inglês*’ e desenvolveu a estratégia de ‘*planejamento da organização da linguagem escrita ou falada*’, ambas em língua inglesa, idioma no qual, colaborou com *Ana*.

### **Considerações finais**

Quando empreendemos este trabalho, pretendíamos demonstrar que a aprendizagem de línguas *in-tandem* pode contribuir para o desenvolvimento de estratégias e autonomia de aprendizagem. De fato, com base nos relatos dos participantes, pudemos verificar que as sessões de *tandem* levaram-nos a refletir sobre sua aprendizagem de línguas em função da responsabilidade de colaborar com a aprendizagem do outro.

*Rodrigo* e *Ana* observaram a relevância da troca de conhecimentos na aprendizagem de línguas *in-tandem*, ou seja, seu aspecto colaborativo. A colaboração é um dos pilares da aprendizagem *in-tandem*, pois promove o processo dinâmico das interações implicado na reciprocidade. É por meio desse processo colaborativo que os participantes desenvolvem estratégias de aprendizagem, tanto para auxiliar o parceiro quanto para aprender, e desse modo passam a ser autônomos em sua aprendizagem. *Laura* e *Fabrcio* destacaram que o aluno não só pode buscar o conhecimento por conta própria, como também é responsável por construir seu próprio conhecimento, observação que remete à importância do princípio da autonomia: o indivíduo é responsável por sua própria aprendizagem.

O formato da aprendizagem de línguas *in-tandem*, que se apoia nos princípios do bilinguismo, da reciprocidade e da autonomia, levou os participantes a desenvolverem

estratégias e autonomia de aprendizagem, não só para ampliarem seus conhecimentos em inglês e espanhol, mas também para auxiliar o outro em seu processo de aprendizagem.

As pesquisas voltadas para o desenvolvimento da autonomia do aprendiz e para a aprendizagem colaborativa podem contribuir para a área de Formação de Professores, no sentido de instigar os professores atuantes e os que estão em formação a refletirem sobre o seu papel no ensino de língua estrangeira, de modo que possam revalidar sua contribuição para a aprendizagem do aluno, seja como tutor ou facilitador. A inserção da tecnologia no cenário educacional não impõe a substituição do docente por algum tipo de mídia, mas impele-o a desenvolver novas habilidades para assistir o aprendiz em suas dificuldades.

Os trabalhos sobre a aprendizagem *in-tandem* podem contribuir também para a área da Linguística Aplicada, uma vez que os diários de anotações, contendo o planejamento de roteiros e dúvidas a serem sanadas, por exemplo, e o registro das interações via videoconferência ou e-mail permitem a análise das dificuldades do aprendiz e a consequente elaboração de estratégias de ensino e suporte para minimizá-las.

Esperamos que os resultados e discussões tecidas neste trabalho possam contribuir para reflexões sobre as condições oferecidas pela aprendizagem de línguas *in-tandem*, no desenvolvimento de estratégias e autonomia de aprendizagem, não só no contexto universitário, mas também em outros contextos de aprendizagem.

## Referências

BRAMMERTS, H. Autonomous language learning tandem. In LEWIS, T.; WALKER, L. (Org.). **Autonomous language learning in-tandem**. Sheffield, UK: Academy Electronic Publications, 2003. p. 27-36.

BRAMMERTS, H.; CALVERT, M.; KLEPPIN, K. Aims and approaches in individual learner counseling. In: LEWIS, T.; WALKER, L. (Org.). **Autonomous language learning in-tandem**. Sheffield: Academy Electronic Publications, 2003. p. 105-114.

CABANACH, R. G. et. al. Autorregulación del aprendizaje y estrategias de estudio. In: PIENDA, J. A. G. et. al. (coord.) **Estratégias de aprendizaje**: concepto, evaluación e intervención. Madrid: Ediciones Pirámide, 2002.

COTTERALL, S.; REINDERS, H. **Estratégias de estudo**: guia para professores. Tradução Rosana Sakugawa Ramos Cruz Gouveia. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2005.

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 3. ed. Curitiba: Positivo, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

LITTLE, D. Tandem language learning and learner autonomy. In: LEWIS, T.; WALKER, L. (Org.). **Autonomous language learning In-Tandem**. Sheffield: Academy Electronic Publications, 2003. p. 37-44.

LONGMAN dictionary of contemporary English. 3<sup>a</sup> ed. London: Longman, 2000.

MICCOLI, L. Autonomia na aprendizagem de língua estrangeira. In: PAIVA, V. L. M. O. (Org.). **Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2007, p. 31-49.

PAIVA, V. L. M. O. Refletindo sobre estilos, inteligências múltiplas e estratégias de aprendizagem. In: PAIVA, V. L. M. O. (org). **Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2007, p.11-30.

PERRAUDEAU, M. **Estratégias de aprendizagem**: como acompanhar os alunos na aquisição dos saberes. Tradução Sandra Loguercio. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PIAGET, J. **Psicologia da inteligência**. Tradução Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.

RAMOS, W. C.; BARBOSA, M. S. P. R. A. Aprendizagem de línguas in-tandem: quando o aprendiz exerce o papel de mediador. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 183-195, maio-ago. 2009. Disponível em: <[http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/38/EL\\_V38N2\\_15.pdf](http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/38/EL_V38N2_15.pdf)>. Acesso em: 10/05/2010.

SOUZA, R. A. Aprendizagem de Línguas em Tandem: Estudo da telecolaboração através da comunicação mediada pelo computador. 2003. 269 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras da UFMG, Belo Horizonte, 2003. Disponível em:<<http://www.letras.ufmg.br/ricsouza/>>. Acesso em: 10/05/2010.