

**UNIVERSIDADE ABERTA**



**Projeto “Tu cá, tu lá” – Contributos do Tandem Virtual para a  
Aprendizagem de uma Língua Estrangeira**

**Flávia Alexandra Rosa Santos**

**Mestrado em Estudos de Língua Portuguesa**

2020

**UNIVERSIDADE ABERTA**



**Projeto “Tu cá, tu lá” – Contributos do Tandem Virtual para a  
Aprendizagem de uma Língua Estrangeira**

**Flávia Alexandra Rosa Santos**

**Mestrado em Estudos de Língua Portuguesa**

**Dissertação orientada pela Professora Doutora Maria Potes Barbas**

**2020**

## Resumo

Esta dissertação tem como foco a análise do projeto de tandem virtual “Tu cá, tu lá”. O projeto surge da necessidade que senti, enquanto docente de Português Língua Estrangeira, de proporcionar aos estudantes oportunidades de comunicação autêntica na língua alvo e desenvolveu-se com estudantes de duas instituições de ensino superior, nomeadamente o *Ghana Institute of Languages*, no Gana e a Universidade Pedagógica, em Moçambique. Ao longo deste trabalho descrevemos a conceptualização e implementação do projeto e fazemos a sua análise, com o objetivo de perceber de que forma este tipo de projeto pode contribuir para a aprendizagem de uma língua estrangeira. A pesquisa foi alicerçada teoricamente pelos dois conceitos centrais do projeto: a metodologia tandem e o *m-learning*. A metodologia tandem implica a interação direta entre pares, nos quais cada membro é nativo/flúente na língua que o outro quer aprender, com o objetivo de se apoiarem mutuamente na aprendizagem da língua-alvo de cada um. O *m-learning*, ou seja, a aprendizagem através da utilização de tecnologias móveis, foi adotado especialmente devido aos condicionalismos tecnológicos dos contextos do projeto, elegendo-se assim para meio de comunicação entre os pares a plataforma *WhatsApp*. A análise e discussão dos resultados do projeto foi realizada com dados provenientes de questionários respondidos pelos participantes bem como registos de conversas no *WhatsApp* e observações realizadas ao longo do projeto. A nossa pesquisa permitiu-nos concluir que o projeto teve sucesso e de forma geral houve bons níveis de envolvimento e participação por parte dos estudantes, apesar dos desafios enfrentados. Consideramos que foram razoavelmente cumpridos os objetivos específicos de aprendizagem a que o projeto se propôs, nomeadamente o desenvolvimento das competências linguísticas, das competências comunicativas interculturais e das competências de autonomia na aprendizagem. No entanto, em nenhuma destas áreas o projeto esgotou todos os seus potenciais de aprendizagem e, por isso, propomos alguns caminhos a seguir para que futuras edições do projeto, ou projetos semelhantes, possam levar ainda mais além o processo de aprendizagem de cada participante.

**Palavras-Chave:** tandem, *m-learning*, aprendizagem de língua estrangeira, competências comunicativas, *WhatsApp*

## Abstract

This dissertation focuses on the analysis of the online tandem project “Tu cá, tu lá”. The project is born out of the need, that I’ve observed while teaching Portuguese as a Foreign Language, to provide the students with opportunities for authentic communication in their target language. It was conducted with students from two institutions of higher learning: Ghana Institute of Languages, in Ghana and *Universidade Pedagógica*, in Mozambique. Throughout this work we describe the development and implementation of the project and proceed to analyse it, with the goal of understanding in which ways this type of project can contribute to the learning of a foreign language. The research is built on the two central concepts in the project: the tandem methodology and m-learning. The tandem methodology is the direct interaction between a pair of students, with each student being a native/fluent speaker of the language that the other wants to learn. The goal here is for the students to support each other in the learning of their target language. M-learning – learning through mobile technologies – was adopted especially due to the technological constraints in the project environment. WhatsApp was therefore adopted as the communication platform between the participants. The analysis and discussion of the project’s results was based on data obtained from questionnaires to the participants as well as WhatsApp conversations, and observations throughout the project. Through our research, we determined that the project was successful and in general we observed good levels of involvement and participation by the students, despite the challenges faced. We consider the specific learning goals of the project (namely: the development of linguistic competencies, intercultural communication competencies and learning autonomy competencies) achieved. However, none of these areas reached their maximum learning potentials. As a result, we propose some pathways that the next editions of this project, or similar projects, can use to further the learning process of each participant.

**Keywords:** tandem, m-learning, foreign language learning, communicative competence, WhatsApp

## **Agradecimentos**

Gostaria de agradecer a todas as pessoas que de alguma forma contribuíram para a realização desta dissertação, nomeadamente:

À minha orientadora, a Professora Doutora Maria Potes Barbas pelas suas orientações, esclarecimentos, correções e todo o apoio dado na realização deste trabalho;

À Professora Maria Helena Feluane da Universidade Pedagógica de Moçambique, pela sua disponibilidade e abertura para participar neste projeto;

Às administrações da Universidade Pedagógica de Moçambique e do *Ghana Institute of Languages* pelo seu suporte institucional, que permitiu a realização deste trabalho;

A todos os estudantes, das duas instituições, que aceitaram participar nesta edição experimental do projeto. A sua dedicação reforçou em mim a convicção de que o projeto era possível e também importante para os seus percursos de aprendizagem;

Aos meus amigos Courage Wemegah e Tatiana Cristino, pelos contributos diretos na realização deste trabalho bem como por todo o apoio que me deram ao longo do processo;

Aos meus amigos, colegas de trabalho e colegas de mestrado, pelo seu apoio;

Aos meus pais, por me continuarem a apoiar em tudo o que faço.

# Índice

<b>Resumo</b> .....	<b>iii</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>iv</b>
<b>Agradecimentos</b> .....	<b>v</b>
<b>Introdução</b> .....	<b>1</b>
<b>Capítulo 1 – Enquadramento Teórico</b> .....	<b>4</b>
1.1 Metodologia Tandem .....	5
1.1.1 Definição do Conceito.....	5
1.1.2 Princípios do Tandem .....	8
1.1.2.1 Autonomia.....	8
1.1.2.2 Reciprocidade.....	10
1.1.2.3 Línguas não se misturam.....	12
1.1.3 Origens e modalidades.....	13
1.1.3.1 História do Tandem.....	13
1.1.3.2 Do Tandem Presencial ao <i>eTandem</i> .....	15
1.1.3.3 Modalidades de Tandem .....	19
1.1.4 Relação entre os Pares .....	20
1.1.5 Potencialidades para a Aprendizagem .....	22
1.1.5.1 Competências Linguísticas .....	25
1.1.5.2 Desenvolvimento da Autonomia.....	28
1.1.5.2.1 Papel do professor-mediador .....	30
1.1.5.3 Competências Comunicativas Interculturais.....	31
1.2 <i>M-Learning</i> .....	36
1.2.1 Tecnologias Móveis no Ensino de Línguas .....	36
1.2.1.1 Evolução das tecnologias no ensino e aprendizagem .....	36
1.2.2 <i>M-learning</i> .....	40
1.2.2.1 <i>M-learning</i> em Países Africanos.....	41
1.2.2.2 Potencialidades.....	43
1.2.2.3 Integração nos Programas Escolares.....	49
<b>Capítulo 2 – Metodologia de Pesquisa</b> .....	<b>53</b>
2.1 Contextualização e Justificação do Projeto .....	54

2.2 Apresentação do Projeto .....	56
2.2.1 Internet Móvel e <i>WhatsApp</i> .....	57
2.2.2 Atividades do Projeto .....	59
2.3 Implementação do Projeto.....	61
2.3.1 Instituição Parceira .....	61
2.3.2 Inscrição e Seleção dos Participantes .....	62
2.3.3 Formação dos Participantes e Arranque do Projeto .....	66
2.4 Metodologia de Análise dos Dados.....	67
<b>Capítulo 3 – Análise e Discussão dos Dados .....</b>	<b>69</b>
3.1. Participação no Projeto .....	70
3.1.1. Nível de Participação.....	70
3.1.2. Limitações da Participação.....	72
3.1.3. Monitorização do Projeto e Participação.....	73
3.2. Objetivos do Projeto.....	76
3.2.1. Competências Escritas e Orais .....	76
3.2.2 Interculturalidade.....	79
3.2.3 Autonomia .....	83
3.3. Satisfação com o Projeto .....	93
3.3.1. Satisfação com o parceiro.....	93
3.3.2. Satisfação com as professoras responsáveis e apoio no projeto .....	94
3.3.3. Pontos positivos e negativos do projeto e aspetos a melhorar.....	95
<b>Conclusão.....</b>	<b>99</b>
<b>Bibliografia .....</b>	<b>105</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>109</b>
ANEXO I .....	110
ANEXO II .....	111
ANEXO III.....	114
ANEXO IV.....	116

## Índice de Gráficos e Tabelas

Tabela 1.1: Categorias de Tandem por Contexto .....	19
Tabela 1.2: Categorias de Tandem por Participante .....	20
Tabela 1.3: Dimensões da Competência Intercultural .....	32
Gráfico 2.1: Distribuição dos participantes ganeses por sexo .....	64
Gráfico 2.2: Distribuição dos participantes moçambicanos por sexo .....	64
Gráfico 2.3: Distribuição dos Participantes por Idade .....	64
Gráfico 2.4: Níveis de Conhecimento (Oralidade) em Língua Portuguesa dos Participantes do Gana .....	65
Gráfico 2.5: Níveis de Conhecimento (Oralidade) em Língua Inglesa dos Participantes de Moçambique .....	65
Gráfico 3.1: Número de Participações por Atividade .....	71
Gráfico 3.2: Satisfação dos participantes com a participação no projeto .....	72
Gráfico 3.3: Níveis de competências linguísticas adquiridas pelos participantes .....	77
Gráfico 3.4: Nível de melhoria das competências interculturais .....	81
Gráfico 3.5: Atividades realizadas com os parceiros .....	89

## **Lista de Siglas e Acrónimos**

CALL – *Computer-Assisted Language Learning*

CMC – Comunicação Mediada por Computador

GIL – *Ghana Institute of Languages*

LE – Língua Estrangeira

PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PLE – Português Língua Estrangeira

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

UP – Universidade Pedagógica



## Introdução

O estudo que aqui apresentamos centra-se na análise da implementação e resultados do projeto “Tu cá, tu lá”, uma iniciativa de tandem virtual, que conceptualizámos e implementámos em duas instituições de ensino superior, nomeadamente, o *Ghana Institute of Languages* (GIL), no Gana e a Universidade Pedagógica de Moçambique (UP), no ano letivo de 2019/2020.

A ideia para este projeto partiu das observações que fiz enquanto docente de Português Língua Estrangeira no GIL, uma instituição de ensino superior localizada em Acra, no Gana. Um dos desafios mais relevantes neste contexto de ensino é a dificuldades em proporcionar os estudantes dos cursos de português contatos diretos com a língua fora da sala de aula. De facto, este é um desafio comum em ambientes de aprendizagem não imersivos, sendo que este contexto tem os agravantes específicos de escassez de materiais didáticos, fragilidades no acesso à internet e o facto de ser a única instituição do país onde a língua é ensinada. Estes condicionalismos limitam significativamente as oportunidades que os estudantes têm de aceder a *inputs* autênticos em língua portuguesa, e especialmente em realizar *outputs* em situações reais de comunicação, o que prejudica o seu ritmo de progressão na língua estrangeira.

Para responder a esta necessidade, concebemos projeto de tandem virtual que aqui apresentamos. O tandem é uma metodologia de aprendizagem que surgiu na Europa, em meados do século passado (Salomão, Silva e Daniel, 2009: 75). Segundo a definição de Brammerts, “na aprendizagem de línguas em tandem duas pessoas de línguas maternas diferentes comunicam entre si, com o objetivo de aprenderem uma com a outra” (2002: 17). Ainda segundo o autor, esta aprendizagem é centrada nas competências comunicativas nas duas línguas, mas estende-se também a competências culturais e partilha de experiências pessoais. Na prática, isto significa que o projeto se centra na comunicação direta, em pares, entre estudantes ganeses do GIL (nativos/fluentes em inglês) a aprender português como língua estrangeira e estudantes moçambicanos da UP (nativos/fluentes em português) que se encontram a aprender a língua inglesa.

Estas interações são feitas por intermédio da internet. Tendo em conta os condicionalismos em termos tecnológicos que se verificam nos dois países que fazem parte do projeto, optou-se pela utilização de tecnologias móveis, nomeadamente o uso de *smartphones* e da plataforma de comunicação *WhatsApp*. Estes meios foram escolhidos por serem os mais

acessíveis aos estudantes nos dois países, mas também pelo facto do *m-learning* – que define “o processo de aprendizagem que ocorre apoiado pelo uso de dispositivos móveis” (Moura, 2016: 75) – se encontrar em franca expansão, especialmente em países africanos (Grimus e Ebner, 2013: 6) e ser por isso considerado como o futuro na aprendizagem à distância (Moura, 2018: 1).

Estas são as linhas gerais que orientaram a conceção do projeto que aqui apresentamos, cujos resultados permitirão responder à questão de investigação:

- De que forma a metodologia tandem por meio virtual pode contribuir para a aprendizagem de uma língua estrangeira?

Para responder a esta questão, estabelecemos três objetivos específicos do estudo:

1. Identificar de que forma um projeto de tandem virtual contribui para uma melhoria das competências de produção escrita e oral na língua-alvo dos participantes;
2. Perceber se um projeto de tandem virtual permite aos participantes desenvolverem as suas competências comunicativas interculturais;
3. Demonstrar de que forma um projeto de tandem virtual torna os participantes mais autónomos nas suas aprendizagens.

A pesquisa a ser feita recorrerá à análise dos dados obtidos sobre as perceções dos participantes em relação à sua participação no projeto, bem como de registos das intervenções dos participantes no grupo de *WhatsApp* do projeto, de registos de conversas dos participantes comigo, e ainda da observação participante, enquanto professora responsável pela implementação do projeto e orientação dos participantes.

A dissertação encontra-se organizada em três capítulos. No primeiro, apresentamos o enquadramento teórico da pesquisa, discutindo, à luz da bibliografia relevante, os conceitos de tandem e de *m-learning*, que representam os dois pilares conceptuais em que assenta o projeto.

O segundo capítulo é dedicado à metodologia da pesquisa. Desta forma, será feita a contextualização e descrição do projeto (incluindo algumas das opções metodológicas tomadas na sua conceção), será relatada a sua implementação e, por fim, serão especificados os métodos de recolha e análise de dados utilizados.

O terceiro e último capítulo centra-se na análise e discussão dos dados obtidos, para perceber os resultados do projeto, tanto de forma global (por exemplo, no que diz respeito à participação no projeto ou à satisfação dos participantes com o mesmo) como de forma mais

específica, procurando entender até que ponto o projeto respondeu a cada um dos três objetivos específicos definidos para esta dissertação. A partir desta análise será possível estabelecer algumas conclusões sobre o decorrer do projeto e os seus resultados, bem como identificar áreas a melhorar no futuro, em próximas edições do projeto ou noutros projetos da mesma natureza.

## **Capítulo 1 – Enquadramento Teórico**

## 1.1 Metodologia Tandem

### 1.1.1 Definição do Conceito

A metodologia tandem assenta numa

“apprentissage entre deux personnes appartenant à deux communautés de langues maternelles différentes qui collaborent dans le but d’apprendre mutuellement la langue maternelle de l’autre, de faire la connaissance de l’autre personne et de découvrir leurs cultures respectives”

(Ciekanski, 2017: 9)

Para realizar esta aprendizagem, os aprendentes encontram-se regularmente, durante um período de tempo definido, para realizar sessões de “trabalho bilingue” (ou seja, alternando o uso de cada uma das línguas), orientadas por objetivos de aprendizagem, nomeadamente melhorarem o seu desempenho na língua estrangeira (Vassallo e Telles, 2006: 84). Estas sessões permitem uma interação direta e “an authentic communication with a native speaker, who can correct the learner and also support him in his attempts to express himself” (Brammerts, 1996: 10)<sup>1</sup>. Neste contexto, cada aluno age como aprendiz da sua língua estrangeira e professor (ou informante) da sua língua materna (Cziko e Park, 2003 *apud* Salomão, Silva e Daniel, 2009: 76). Etimologicamente, o nome dado a esta metodologia surge da bicicleta tandem, uma bicicleta com dois assentos, um à frente do outro, que se move pelo “esforço conjunto e sincronizado” (Souza, 2006 *apud* Salomão, Silva e Daniel, 2009: 76) dos dois ciclistas. A partir daí, o termo alargou-se para definir “a group of two people or machines working together” (“Tandem”, n.d.)

Através destas definições, podemos inferir algumas das características mais importantes e diferenciadoras do tandem como o trabalho colaborativo, a relação entre os pares, a abordagem comunicativa ou as formas como se encontra estruturado. Estas são matérias que abordaremos ao longo deste capítulo. Contudo, importa primeiro delimitar o conceito. Para o fazer, autores como Vassallo e Telles (2006) salientam as suas principais distinções de

---

<sup>1</sup> Importa referir que apesar das definições tradicionais, como a de Brammerts (1996), postularem que o tandem envolve falantes nativos, esta noção tem vindo a ser desafiada. Por exemplo, Vassallo e Telles incluem na sua definição o conceito de “falantes competentes”, considerando que “tandem literature did not take into account the fact that the concept of the native speaker is no longer in use as a scientific concept in Applied Linguistics” (2006: 86). Nesta dissertação adotaremos os termos “falantes competentes” ou “falantes proficientes”, devido às complexidades do panorama linguístico dos países do projeto, Gana e Moçambique. Nos dois casos, a língua materna da generalidade da população é uma das línguas locais/indígenas, mas os alunos são proficientes em inglês e português, respetivamente, pois são as línguas oficiais dos países e as línguas de escolarização.

outras formas de aprendizagem que podem apresentar à primeira vista algumas características semelhantes.

Em primeiro lugar, o tandem é mais do que uma conversa informal entre dois falantes de línguas nativas diferentes. Regra geral, uma conversação informal com um falante nativo não é feita de forma frequente nem planeada antecipadamente (Vassallo e Telles, 2006: 101). O fator distintivo do tandem é ser baseado em conversas planeadas e estruturadas. Em relação ao planeamento, os dois parceiros de um tandem devem ter um acordo entre si sobre em que horário e com que frequência vão falar, a duração das sessões, etc. Além disso, cada parceiro é incentivado a definir no início do projeto os seus objetivos pessoais de aprendizagem, bem como a definir antecipadamente os temas ou atividades para cada interação (St. John e White, 2002: 53), para que se possam preparar (em termos de recolha de materiais, revisão vocabular, etc.) e aproveitar ao máximo as potencialidades da conversa para a sua aprendizagem. Em termos de estrutura, existem algumas regras em tandem que têm como objetivo torná-lo mais útil para a aprendizagem, como por exemplo a comunicação em cada língua de forma alternada e pré-estabelecida (Ciekanski, 2017: 10), ou o estabelecimento de um momento, no final da conversa, para cada parceiro dar *feedback* ao outro sobre a sua produção na língua estrangeira ou outros esclarecimentos sobre regras linguísticas. Não é possível esperar este tipo de *feedback* por parte de um outro falante nativo que não esteja a participar de um projeto de aprendizagem, pois aí não existe interesse por parte do outro falante e receber o mesmo tipo de apoio (Vassallo e Telles, 2006: 103). Os autores definem assim este tipo de interação como “assisted conversation” (*idem*: 100), pois o parceiro que está a utilizar a sua língua nativa fornece uma espécie de estrutura, ajudando com os elementos que o parceiro menos proficiente necessita para levar a cabo a sua comunicação. Por outro lado, uma vez que no tandem, ambos os parceiros da conversa irão estar, em momentos distintos, no papel de aprendente e no papel de perito na língua, terão “fewer inhibitions in expressing themselves in the foreign language than they would have in a class scenario or in relating to other native speakers.” (Brammerts, 1996: 11) bem como irão estar mais dispostos e a ter mais paciência para corrigir, o parceiro: “as both partners experience what it is like to be a learner of a language, they are more likely than other speakers to deal with their partner's problems with a greater sensitivity, patience and understanding” (*idem*).

Em segundo lugar, é necessário também distinguir o tandem da aprendizagem de uma língua estrangeira feita de forma individual. O tandem pode ser considerado de facto uma aprendizagem autodirigida (Brammerts, 2002: 16), uma vez que cada um dos aprendentes vai utilizar as interações com o parceiro para ir de encontro aos seus próprios objetivos de aprendizagem, aplicando as estratégias de aprendizagem que melhor resultem para si.

No entanto, a aprendizagem em tandem é essencialmente colaborativa, uma vez que é feita entre pares de alunos de línguas diferentes que se apoiam mutuamente. Vassallo e Telles (2006) consideram que este aspeto tem uma grande influência na forma como os parceiros encaram o processo de aprendizagem. Segundo os autores, a relação entre pares leva a uma interdependência cooperativa, cujos efeitos se mostram em

“giving and receiving help and assistance, exchanging resources and information, giving and receiving feedback on task work and teamwork behaviors, challenging each other’s reasoning, increasing efforts, mutually influencing each other’s reasoning and behavior”

(Johnson & Johnson, 1998a, 1998b *apud* Vassallo e Telles, 2006: 104).

Todas estas componentes são estímulos para a aprendizagem que não seria possível encontrar numa modalidade meramente individual.

Por fim, o tandem também deve ser distinguido de uma aula privada. Aqui entram em jogo principalmente os papéis do professor e do aluno. Numa aula “tradicional”, o professor tem um papel de detentor do conhecimento, que é transmitido ao aluno de forma unidirecional. Neste contexto, não é expectável do aprendente um elevado sentido de responsabilidade ou autonomia, duas das características muito importantes para o tandem (Vassallo e Telles, 2006: 105). No tandem cada um dos aprendentes é responsável pela sua própria aprendizagem (Brammerts, 1996: 11), dando apenas um papel de apoio ao outro enquanto proficientes/nativos na língua que o outro quer aprender.

É também importante notar que a metodologia tandem não se substitui à aprendizagem na sala de aula. Brammerts salienta que grande parte dos projetos tandem (como o proposto nesta dissertação) surgem a partir de propostas de professores, enquadrados no seio de cursos de língua. Assim, segundo o autor, o tandem seria equivalente a outras atividades complementares à aprendizagem formal de línguas como

“independent preparation and follow-up work at home, learning from foreign language newspapers, books, radio broadcasts, television programmes or videos, and learning through communication with native speakers of the foreign language during a stay abroad or by communicating with a penfriend, for example”

(Brammerts, 1996: 10).

## 1.1.2 Princípios do Tandem

Além das características que acabámos de esboçar, o tandem alicerça-se também em três princípios básicos que orientam o seu funcionamento: a autonomia, a reciprocidade e o princípio de que as línguas não se misturam. Vejamos cada um deles em maior detalhe.

### 1.1.2.1 Autonomia

O conceito de autonomia é bastante estudado no domínio da aprendizagem, de forma geral, bem como da aprendizagem de línguas. Tem particular relevo no seio das propostas comunicativas para a aprendizagem de línguas e está ligado a propostas como as abordagens centradas no aprendente, as estratégias de negociação ou a aprendizagem colaborativa (Salomão, Silva e Daniel, 2009: 78).

No âmbito da aprendizagem de línguas, é definida por Germain e Netten como “la capacité de l’apprenant de prendre des initiatives langagières et d’utiliser avec spontanéité des énoncés nouveaux lors d’une situation authentique de communication en [langue-cible]” (2004 *apud* Ciekanski, 2017: 14). Percebe-se assim que não existe produção em língua estrangeira sem o exercício da autonomia, pois os aprendentes, para criarem novos enunciados, necessitam de ter a capacidade de mobilizar, de forma autónoma, os seus conhecimentos linguísticos aprendidos em outros contextos. Ciekanski aponta alguns marcadores de que os indivíduos estão a utilizar a sua autonomia linguística, como “la capacité de prendre des initiatives, des risques avec la langue, de produire des énoncés nouveaux, de soutenir une conversation, et d’utiliser de manière spontanée la langue-cible” (2017: 14). Assim, e partindo do pressuposto que o propósito de aprender uma língua no contexto formal é utilizá-la fora da sala de aula, o ensino de línguas deve ter como um dos seus principais objetivos o desenvolvimento da autonomia dos alunos (Little, 1996: 26).

Vários autores fazem uma distinção entre os diferentes tipos de autonomia na aprendizagem de línguas, mas adotaremos aqui a classificação de Littlewood, segundo a qual a autonomia

“baseia-se no princípio de que o aprendiz deve ser capaz de tomar decisões de maneira independente e livre de constrangimentos externos, o que envolverá três componentes: a) autonomia como comunicador, isto é, a habilidade de usar a língua de forma criativa adequando as estratégias para se comunicar dependendo das situações em que se encontra; b) autonomia como aprendiz, sendo esta a habilidade de se engajar em trabalho independente e de usar estratégias de aprendizagem dentro e fora do contexto da sala de aula; e c) autonomia como indivíduo, a habilidade de criar contextos pessoais de aprendizagem”

(Littlewood, 1996 *apud* Salomão, Silva e Daniel, 2009: 77-78).

No âmbito de um projeto tandem, são praticadas pelo aprendente todas estas componentes. De facto, a autonomia do aprendente é essencial para o funcionamento da metodologia, uma vez que esta não é dirigida por um professor. Os principais intervenientes do tandem são o par de aprendentes, sendo por isso essencial que tenham a capacidade de conduzir e gerir o seu próprio processo de aprendizagem (Little, 2002: 27). Neste contexto, a autonomia está ligada a uma noção de responsabilidade pela própria aprendizagem, pois cabe a cada um dos participantes determinar “como, quando e o que pretende aprender, assim como qual a ajuda que gostaria de obter por parte do seu parceiro” (Brammerts, 2002: 17).

Os vários autores analisados (Brammerts, 1996, 2002; Vassallo e Telles, 2006; Little, 2002; Salomão, Silva e Daniel, 2009) explicitam os diferentes momentos ao longo de um tandem em que os participantes exercem a sua autonomia e em que esta lhes é exigida:

- Fixar os seus próprios objetivos de aprendizagem bem como as estratégias para os atingir;
- Estabelecer o grau de interação com o parceiro, a frequência e duração das sessões, o local onde elas se realizam, etc.;
- Definir os temas das conversas e que atividades realizar ao longo das suas sessões de tandem, que se pretende que vão de encontro aos seus objetivos;
- Definir e comunicar ao parceiro que tipo de ajuda necessitam da sua parte, em termos de esclarecimentos, correções, *feedback* sobre a sua prestação, etc.;
- Fazer a avaliação da sua própria aprendizagem de acordo com os objetivos estabelecidos.

É preciso notar que a autonomia (e especialmente os momentos em que esta se manifesta) em tandem varia um pouco dependendo da natureza de cada projeto particular. Vassallo e Telles (2006) apontam a diferença entre o tandem independente – que é constituído por um acordo entre dois parceiros – e o tandem institucional – concebido e proposto por uma instituição de ensino, que estrutura o projeto. Neste segundo caso, o grau de autonomia vai depender do nível de controlo exercido pela instituição e pelo professor mediador no processo (Salomão, Silva e Daniel, 2009: 81). Podemos considerar, contudo, que mesmo no tandem institucional – como é o caso do projeto aqui apresentado – os participantes continuam a ter autonomia nos aspetos centrais, como o estabelecimento dos seus objetivos pessoais de aprendizagem, o tipo de apoio que solicitam do parceiro e a avaliação das suas próprias aprendizagens.

Efetivamente, o facto de os aprendentes terem controlo de grande parte dos aspetos do projeto, é uma das razões apontadas para o sucesso da aprendizagem em tandem (Woodin,

2001: 190). Autores como Brammerts e Calvert (2002: 46) consideram que, neste tipo de aprendizagem, os parceiros que já são capazes de exercer a sua autonomia estão em vantagem, uma vez que conseguem aplicar estratégias autónomas úteis, como: reconhecer a utilidade para si das expressões utilizadas pelo parceiro, utilizar o contexto e outros conhecimentos para compreenderem o parceiro, aplicar formas de indicar que não compreenderam; aprender com as correções do parceiro, observar-se a si e ao parceiro, empregar as suas próprias técnicas de aprendizagem, etc. Estas capacidades permitem-lhes retirar um maior proveito do processo de aprendizagem realizado em tandem.

No entanto, este não é o caso para todos os alunos. Alguns aprendentes iniciam o projeto com baixo grau de autonomia, e, como aponta Little, “unless they are given a great deal of guidance and support, (...) [they] are likely to find tandem learning difficult to cope with and almost impossible to sustain” (1996: 28). A vantagem de um projeto tandem é que, a par de exigir por parte dos alunos um trabalho autónomo, também apresenta uma ótima oportunidade para desenvolver e treinar esta mesma autonomia, como será discutido no ponto 1.1.5.2 desta dissertação.

### **1.1.2.2 Reciprocidade**

As definições do tandem no capítulo anterior mostram que a metodologia tandem é baseada num trabalho colaborativo. De facto, segundo Macaire (2004), a cooperação<sup>2</sup> é um fator indispensável para o funcionamento de uma parceria tandem, especialmente sob as formas de ajuda mútua, reciprocidade e responsabilidade em relação ao outro. Este tipo de relação é definido por Brammerts (1996: 62), como uma “learning partnership” que é baseada na troca de conhecimentos sobre as línguas e as culturas dos parceiros, feita de forma gratuita e mútua (Brammerts e Calvert, 2003 *apud* Vassallo e Telles, 2006: 88). E, como qualquer parceria, só resultará e terá continuidade se for benéfica para ambas as partes. Isto significa que, num projeto de tandem os participantes têm de ter o “compromisso de oferecer tanto quanto se recebe, de modo a garantir um ambiente agradável e equilibrado para ambos os

---

<sup>2</sup> Segundo Salomão, Daniel e Silva (2009), existe uma diferença entre os termos de *cooperação* e *colaboração*. Os autores citam Panitz (1996 *apud* Salomão, Daniel e Silva, 2009: 81) para explicar que a cooperação se foca no trabalho de grupo para realizar uma tarefa, enquanto que a colaboração está centrada nos alunos participantes, sendo que as decisões sobre as atividades e a forma de as realizar partem deles. Assim, consideram que a colaboração é o termo mais adequado ao trabalho tandem. Nesta dissertação, privilegiaremos também este conceito, embora vários autores citados utilizem também cooperação por lhe atribuírem um significado equivalente.

aprendizes de LE que se engajam na atividade, isto é, de modo a garantir um ambiente recíproco” (Salomão, Silva e Daniel, 2009: 86).

A reciprocidade é assim um elemento essencial no tandem, sendo definida por Brammerts como “reciprocal dependence and mutual support of the partners; both partners should contribute equally to their work together and benefit to the same extent” (1996: 11).

Um dos principais aspetos em que esta reciprocidade se manifesta no tandem é no tempo de utilização de cada uma das línguas, que deve ser igualitário. Ou seja, os aprendentes devem passar o mesmo tempo a utilizar uma língua e a outra, dividindo o seu tempo de forma equivalente entre o seu papel de falante nativo e de aprendente da língua (Little, 2002: 27). Além disso, a reciprocidade também implica que os parceiros devem estar dispostos a oferecer o mesmo apoio ao parceiro (em termos de explicações sobre a sua língua materna, correção de erros do parceiro, etc.) como aquele que recebem e está ainda relacionada com: “invest the same amount of energy in preparation, in the interest they show in the learning success of their partner, and in their concern for their partner's success in speaking and understanding their language” (Brammerts, 1996: 11).

É preciso notar que, por um lado, para que a reciprocidade se verifique na prática, os parceiros devem estabelecer um compromisso consciente entre si em dar na mesma medida em que recebem. Na sua definição de reciprocidade, Panichi nota que “os aprendizes trabalham juntos no entendimento de que não são somente e mutuamente responsáveis pela aprendizagem um do outro, mas que têm a obrigação de ajudar o parceiro em sua aprendizagem de língua” (2002 *apud* Salomão, Silva e Daniel, 2009: 89). Por outro lado, a reciprocidade é naturalmente favorecida pela natureza da relação – igualitária e simétrica – entre parceiros tandem. Como explicam Vassallo e Telles (2006: 96), uma vez que cada parceiro está, a meio de cada sessão, a trocar entre o papel de aprendente (menos poderoso) e o papel de experiente na sua língua (mais poderoso), cria uma simetria global. Assim, cada aprendente está dependente das contribuições do outro para tornar a sua aprendizagem mais efetiva (Schwienhorst, 1998 *apud* Salomão, Silva e Daniel, 2009: 89). Neste contexto, é natural que cada um dos parceiros tenha o “entendimento de que a provisão de suporte para o parceiro é pré-requisito para poder esperar suporte em troca” (Brammerts, n.d., *apud* Salomão, Silva e Daniel, 2009: 87). A interdependência dos parceiros é, em si, uma garantia de reciprocidade.

O não respeito do princípio da reciprocidade – ou seja, os aprendentes privilegiarem a sua própria aprendizagem em prejuízo de manterem uma relação colaborativa – poderá pôr em causa a parceria e mesmo a continuação da participação no projeto. Assim, para Little, a qualidade da aprendizagem que se pode fazer em tandem está sempre dependente da colaboração que estabeleçam com o parceiro (1996: 29).

### **1.1.2.3 Línguas não se misturam**

O último princípio base do tandem é que as línguas não se devem misturar. Num projeto tandem, cada língua é usada em momentos separados. Por exemplo, numa sessão de uma hora, os participantes irão interagir numa língua na primeira meia hora e na outra língua na meia hora seguinte. Ou poderão também fazer uma sessão em cada língua – que deverá ter um tempo equivalente – em dois dias diferentes.

Não misturar as línguas tem o principal objetivo de encorajar os aprendentes a utilizar a LE que estão a aprender, quando a comunicação é feita nessa língua, e ao mesmo tempo, quando muda a língua de conversação, a possibilidade de utilizar a língua em que são proficientes para expressar ideias que seriam muito difíceis de expressar na sua LE (Vassallo e Telles, 2006: 87). Também permite que os alunos tenham mais motivação para o tandem e que se respeite o princípio da reciprocidade, pois:

“se, em uma parceria, houver maior competência comunicativa por um dos parceiros em sua língua-alvo (...) a falta de observação de uso separado para cada uma das línguas pode levar a uma parceria tandem na qual somente uma das línguas é o escopo de comunicação, ficando a outra, então, marginalizada. Consequentemente, haverá maior desenvolvimento linguístico de somente um dos parceiros”

(Salomão, Silva e Daniel, 2009: 84).

Também Brammerts (1996 *apud* Salomão, Silva e Daniel, 2009: 85) afirma que as línguas não devem ser misturadas durante uma sessão, a não ser que seja necessário fazer comparações e analogias ao formularem-se explicações ao parceiro. No entanto, o autor não denomina esse uso como um princípio, mas somente com uma explicação prática de como o uso das línguas deve funcionar dentro de tal contexto.

De facto, este aspeto não é considerado pela maioria dos autores como um princípio em si mesmo, mas apenas como uma regra prática do projeto, estando normalmente inserido no princípio da reciprocidade. Por isso, pode aparecer na literatura sobre o tandem com diferentes denominações, como bilinguismo, igualdade ou responsabilidade (Salomão, Silva e Daniel, 2009: 83). No entanto, para Salomão, Silva e Daniel (2009), nenhum destes

conceitos transmite explicitamente a ideia de separação das línguas, que é tão essencial nesta metodologia e defendem que esta ideia

“pode ser mais bem entendida como um princípio que rege a necessidade de que ambos os parceiros devem prezar para que haja igualdade de status das línguas dentro da parceria, assim como a instrumentalização do uso separado delas durante as sessões, de modo a não viabilizar uma comunicação referencial somente, mas a garantir oportunidades para que ambos forcem sua competência ao limite e a que tentem expandi-la, por meio do uso de diversas estratégias”

(Salomão, Silva e Daniel, 2009: 91).

No entanto é preciso não esquecer que as componentes deste projeto se encontram interligadas, e não podem ser pensadas sem estarem em relação às outras.

### **1.1.3 Origens e modalidades**

#### **1.1.3.1 História do Tandem**

As primeiras experiências de tandem surgiram nos finais dos anos 60, no seio do Office Franco-Allemand pour la Jeunesse/ Das Deutsch-Französische Jugendwerk (OFAJ/DFJW), que organizava cursos binacionais e francês e alemão em várias associações juvenis ou instituições de ensino. Além das aulas “tradicionais” e as atividades de lazer, uma das atividades do curso era a aprendizagem em parceria (Jardin, 2017: 1-2). Nestes cursos, organizados no contexto de programas de intercâmbio, os parceiros franceses e alemães encontravam-se fisicamente num dos dois países e realizavam um tandem face-a-face (Cziko, 2004: 3). As metodologias eram baseadas no método audiovisual de aprendizagem de línguas e a aprendizagem em tandem consistia num conjunto de atividades pré-definidas pelos organizadores do curso (conversas ou atividades com recurso a materiais pré-estabelecidos) que os participantes deviam levar a cabo entre si (Vassallo e Telles, 2006: 8). Como apontam Salomão, Silva e Daniel, “a autonomia não desempenhava nenhum papel neste contexto” (2009: 75).

Foi apenas nos anos 70, em Espanha, que a metodologia ganhou o nome de tandem e que se começaram a organizar, sob a direção de Jürgen Wolff, “tandem individuais entre estrangeiros (por exemplo, turistas) a aprendentes locais de línguas estrangeiras, apoiando-os no seu trabalho não integrado num curso através de aconselhamento e materiais” (Brammerts, 2002: 24). Nestas experiências o tandem começou a desenvolver-se na sua forma corrente, solidificando-se como “a method that joins native speakers of different

languages to learn from and to teach each other's language in an autonomous way or not under the guidance of the professional counseling of a teacher" (Vassallo e Telles, 2006: 86-87). Apesar de alguns teóricos, como Albert Raasch e Peter Scherfer, já terem começado a sistematizar esta metodologia desde o final dos anos 60 (Macaire, 2004), foi nos anos 80, com a sua difusão em várias instituições de ensino que a pesquisa teórica sobre o tandem se alargou, ligando a metodologia ao conceito de autonomia (Brammerts, 2002).

No final dos anos 80 e início dos anos 90, assistiu-se à expansão do tandem por diferentes instituições de ensino (superior e outras) e institutos ligados à língua e cultura, especialmente no continente europeu. Segundo Wolff,

"the method received acceptance as one of the basic elements in an alternative program of language learning. As the result of an active campaign of publication, travel and training, the material for the organization of individual partnerships was extended to almost all the major European languages".

(Wolf, 2018)

Isto levou à criação, sob a sua tutela, em 1983, da TANDEM® Network (mais tarde chamada de Tandem International Language Schools Network) que agrega várias escolas e instituições de ensino com o propósito de promover cursos de línguas, intercâmbios e outras atividades que utilizam a metodologia tandem (Cziko, 2004: 3)<sup>3</sup>.

Até cerca de 1993, "o tandem era sinónimo de parcerias de aprendizagem entre aprendentes que podiam juntar-se no mesmo local" (Brammerts e Calvert, 2002: 39), ou seja, era feito de forma presencial. Mas o surgimento e disseminação da internet abriram um mundo de possibilidades para a metodologia, começando a surgir os tandems virtuais. Um dos primeiros e mais relevantes exemplos foi o projeto International E-Mail Tandem Network, que decorreu de 1994 a 1996, financiado pela União Europeia e organizado pela Universidade de Ruhr-Bochum, em que o tandem era feito através de e-mail, entre participantes em países diferentes. Segundo o seu propulsor, Helmut Brammerts "the network was created to enable students of the participating universities to exploit the potential of the Internet for language learning in tandem" (1996: 17). O projeto contou com a participação de 12 instituições de ensino superior de 10 países europeus e americanas e japonesas. A partir de 1996, este projeto transformou-se na *International eTandem Network*, explorando novos meios de comunicação através da internet para a parceria tandem (Cziko,

---

<sup>3</sup> Este projeto, que estabeleceu em paralelo a Tandem Fundazioa para a formação de professores, pode atualmente ser encontrado no seguinte endereço: <https://tandemcity.info>

2004: 3). Segundo Vassallo e Telles (2006: 85), entre 1994 e 2003 a *Tandem Agency of Tandem International Network* estabeleceu mais de 66.000 parcerias em mais de 50 línguas. No campo de PLE, é importante destacar a criação do TELETANDEM, um projeto brasileiro de tandem através da internet, iniciado em 2006 por docentes da Universidade Estadual Paulista, que estabeleceu parcerias com países europeus, norte americanos e sul americanos<sup>4</sup>. Em suma, hoje em dia o tandem é uma metodologia que se espalhou da Europa para os cinco continentes e “it is known as an alternative or a complement to foreign language classroom learning in many European and some non-European countries” (Vassallo e Telles, 2006: 85) fazendo parte dos programas de várias universidades e escolas de línguas.

### 1.1.3.2 Do Tandem Presencial ao *eTandem*

Tal como referido no ponto anterior, até ao início dos anos 90 o tandem realizava-se de forma presencial. Tandem presencial significa que os dois parceiros se encontram fisicamente no mesmo espaço para realizar a sua interação. Neste tipo de tandem a comunicação é sobretudo oral, sendo que os parceiros podem utilizar materiais escritos como apoio às suas atividades (Brammerts e Calvert, 2002: 39).

Com a evolução das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e particularmente com a chegada da internet, abriram-se inúmeras possibilidades para o tandem passar para o ambiente on-line (Brammerts, 1996: 13). Surgiu assim um tandem feito por meio virtual, ou *eTandem*<sup>5</sup>, feito à distância, através das várias plataformas e funcionalidades *on-line* oferecidas pelas TIC para os parceiros conduzirem as suas interações.

Esta mudança foi revolucionária para a metodologia, pois as TIC “proporcionaram entretanto as condições técnicas para que cada aprendiz de uma língua estrangeira possa, a partir do seu país, aprender com parceiros tandem do país da língua-alvo” (Brammerts e Calvert, 2002: 40). Isto veio resolver um problema encontrado frequentemente no

---

<sup>4</sup> Para uma descrição da criação e definição do projeto, consultar Telles e Vassallo (2009)

<sup>5</sup> A maioria dos autores utilizam os termos *eTandem* – que define projetos tandem que juntam parceiros em diferentes pontos do globo, através das diversas formas de comunicação eletrónica, para realizarem a sua interação tandem (Cziko, 2004: 1) – ou “tandem à distância”. Este último termo também pode ser utilizado para formas de tandem que não utilizam as TIC como suporte, como o tandem por correio ou por telefone. No entanto, devido à reduzida expressão destas modalidades, o termo “tandem à distância” tornou-se sinónimo de tandem utilizando as TIC. De notar que para o título do projeto que é objeto desta dissertação (“Tu cá, tu lá – projeto de tandem virtual/online tandem project”), utilizamos a designação “tandem virtual” de modo a tornar mais claro para os aprendentes o que o projeto envolve, uma vez que estes desconhecem tanto a metodologia tandem como o *eTandem*.

estabelecimento de projetos tandem, que era o facto de não existirem no mesmo sítio (universidade, cidade, etc.) parceiros tandem suficientes com proficiência em umas das línguas do projeto, nem de todos os alunos terem a possibilidade financeira de viajar para fazer cursos intensivos noutros países (Brammerts, 1996: 12). Os avanços tecnológicos permitem assim tornar o “eTandem available to millions of language learners living in places where face-to-face interaction with native speakers of the target language is unavailable or inconvenient” (Cziko, 2004: 4). Isto é particularmente relevante em áreas como, por exemplo, o continente americano, que tem menor número de línguas nacionais (Espanhol, Inglês, Português e Francês), faladas em territórios muito extensos (se, por exemplo, comparados com o contexto europeu), tornando mais escassas as oportunidades para tandem presencial (*idem*). Esta é a lógica inerente, por exemplo, à criação do projeto TELETANDEM Brasil, por Vassallo e Telles (2006), que viu nas plataformas de comunicação on-line uma forma de ultrapassar as desvantagens que a sua localização geográfica, dimensão territorial e poucas possibilidades financeiras dos seus cidadãos para viajar para fora do país apresentavam à realização de tandem presenciais. Os autores consideram que o seu projeto de TELETANDEM, e projetos de *eTandem* de forma geral, “permitem às sociedades social e economicamente desfavorecidas um acesso democrático a pessoas e culturas de outros países”, o que contribui para “desenvolvimento da competência crítica e dos conhecimentos acerca das culturas dos povos cujas línguas estarão ensinando” e, através disso, contribuir para “reduzir as desigualdades geográficas, econômicas e culturais” (Telles e Vassallo, 2009: 57). Ou seja, as TIC vieram democratizar o acesso de comunidades mais desfavorecidas, sem oportunidades de viajar, a intercâmbios linguísticos. Apesar das vantagens do *eTandem*, também é preciso apontar as suas principais desvantagens em relação ao tandem presencial. Em primeiro lugar, uma vez que é um ambiente de aprendizagem à distância, o compromisso tanto com os parceiros, como com os princípios do tandem de autonomia e reciprocidade pode ser menor (Salomão, Silva e Daniel, 2009: 90-91). Telles (2009: 72) enumera mais algumas potenciais limitações, das quais destacamos os problemas técnicos (problemas de conexão, não familiaridade com a tecnologia utilizada, etc.), a falta de pontualidade dos pares para estarem presentes no ambiente online e a falta de preparação do professor/mediador para gerir o projeto neste novo contexto de aprendizagem. Estes são aspetos a não negligenciar na organização de um projeto de *eTandem*.

É preciso especificar que, quando falamos de *eTandem*, estamos a falar de um conjunto muito diverso de práticas, que depende essencialmente dos meios utilizados. As formas de realizar tandem através da internet foram evoluindo a par da evolução tecnológica, à medida que o acesso a novo *hardware* e *software* se ia alargando, primeiro às instituições de ensino e depois à generalidade da população. Antes do surgimento das TIC já tinham existido algumas experiências de tandem à distância, através de correio ou telefone (Cziko, 2004), mas foram propostas que nunca ganharam grande tração. Por exemplo, no caso do telefone, o elevado custo das chamadas internacionais foi o principal fator do seu insucesso (*idem*). Algumas das plataformas mais comuns que foram sendo utilizadas para o tandem são:

- **E-mail:** uma das primeiras formas de Comunicação mediada pelo Computador (CMC) a ser utilizada para a prática de tandem (Cziko, 2004: 8), mantendo-se bastante popular durante os anos 90 até ao início do novo século. A sua dimensão pode ser vista pela criação da International E-mail Tandem Network, já referida anteriormente. A interação de parceiros tandem via e-mail apenas permite a comunicação escrita, de forma assíncrona. A sua popularidade deveu-se a fatores como a acessibilidade do e-mail à generalidade da população, ser um software gratuito e ser fácil e possível em qualquer parte do mundo criar uma conta de e-mail, mesmo para utilizadores não proficientes em TIC (*idem*). Por fim, o facto de ser uma comunicação assíncrona, não exigia que os parceiros estivessem on-line ao mesmo tempo e pudessem ter o tempo necessário para ler, estudar e responder às mensagens eletrónicas dos seus parceiros (Brammerts e Calvert, 2002: 41). De facto, o tandem por e-mail foi a melhor solução para o momento em que surgiu. No entanto, tinha como grande limitação não permitir a comunicação oral, tão importante para um projeto de tandem; e também o facto da comunicação ser assíncrona impedir o parceiro de ajudar de forma imediata na formulação ou compreensão (*idem*).

- **Chats:** De acordo com Cziko, “while the word “chat” originally referred to face-to-face vocal communication, in the world of CMC it describes synchronous text communication” (2004: 8-9). No final dos anos 90 começaram a popularizar-se plataformas de *chat* como o *AOL Instant Messenger*, o *MSN Messenger* e, posteriormente, o *Facebook Messenger*, por exemplo, que permitem fazer comunicação via texto, que aparece no computador da outra pessoa assim que a mensagem é escrita e enviada pelo utilizador (*idem*). A comunicação síncrona, ao contrário do e-mail, permite que os participantes estabeleçam um diálogo entre si, uma vez que a comunicação se realiza em tempo real (Brammerts e Calvert, 2002: 41).

Além disso, estas comunicações ficam registadas, podendo ser consultadas mais tarde pelos participantes (Cziko, 2004: 9), tal como no e-mail. Mas esta modalidade continuava a ter o mesmo inconveniente do e-mail: ser restrita à forma escrita, não permitindo a oralidade. (Brammerts e Calvert, 2002: 42).

• **Chamada de Voz e Videochamada:** a partir dos anos 2000, em grande parte devido à democratização da internet e aumento das larguras de banda, começaram a tornar-se populares plataformas que permitem fazer chamadas de voz e de vídeo em tempo real. Exemplos disto são o *Skype*, *Facebook Messenger*, *MSN Messenger*, *Windows Live Messenger*, etc. Estas modalidades trouxeram para o *eTandem* a grande vantagem de permitir uma comunicação síncrona e oral (por voz ou vídeo), aproximando-se assim mais do tandem presencial (Telles e Vassallo, 2009: 45). Assim, permitiam aos participantes “reagir de forma espontânea e melhorar as suas competências na compreensão e produção oral” (Brammerts e Calvert, 2002: 41), ao mesmo tempo que estes poderiam consultar no ecrã notas escritas, websites, etc. A par da componente oral, a vídeo chamada também permitia pela primeira vez acrescentar à conversa aspetos não verbais da comunicação (Telles e Vassallo, 2009: 48). Além das chamadas de voz e de vídeo, a generalidade destas plataformas também permite o chat escrito, e, em alguns casos, a gravação de mensagens de áudio que podem ser enviadas e ouvidas de forma assíncrona, dando assim aos parceiros de tandem diferentes possibilidades de interação, que podem utilizar de acordo com as suas necessidades e circunstâncias em que se encontram (Brammerts e Calvert, 2002: 41). Com a generalização do acesso à internet e a progressiva redução dos seus custos, torna-se “muito mais viável a interação à longa distância” (Mendes e Lourenço, 2009: 179). Além disso, anteriormente estas plataformas exigiam algum equipamento especial, como um microfone e colunas/auscultadores, bem como uma câmara de vídeo (Cziko, 2004: 11). No entanto, hoje em dia estas funcionalidades já se encontram incorporadas em todos os computadores pessoais, *tablets* ou *smartphones*, que passaram a ser os equipamentos privilegiados para a prática do tandem.

O surgimento e difusão dos *smartphones*, em particular, abriu novas possibilidades para realizar projetos de *eTandem*, quer através de plataformas de comunicação já largamente utilizadas – como é o caso do *WhatsApp*, utilizado no projeto que aqui apresentamos – quer através do surgimento de novas aplicações móveis dedicadas ao tandem (Wolff, 2018). No entanto, não encontramos, na nossa pesquisa bibliográfica, literatura científica sobre projetos

de tandem feitos através de *m-learning*. Isto poderá explicar-se pelo facto destas tecnologias serem ser muito recentes, expectando-se novos contributos nos próximos anos, à medida que projetos deste género venham sendo realizados e analisados.

### 1.1.3.3 Modalidades de Tandem

Dada a pluralidade de iniciativas tandem que surgiram nas últimas décadas, será relevante fazer uma distinção sobre as suas principais modalidades. Infelizmente não existem muitos autores que se tenham dedicado a fazer estas distinções. O contributo mais relevante é a sistematização feita por Salomão (2006) a partir dos conceitos definidos por Maria Luísa Vassallo. Nesta sistematização, é feita uma primeira divisão dos tipos de tandem por contexto, ou seja, se o tandem é realizado ou não no seio de uma instituição de ensino e, caso seja, que graus de integração pode ter na oferta didática dessa instituição.

**Tabela 1.1: Categorias de Tandem por Contexto**

Por contexto:		
<b>*TANDEM INSTITUCIONAL</b>	<b>*TANDEM SEMI-INSTITUCIONAL</b>	<b>*TANDEM NÃO INSTITUCIONAL</b>
realizado dentro de instituições como estabelecimentos de ensino médio ou elementar, escolas de idiomas, universidades, que o reconhecem e o promovem	é institucional somente para um dos dois participantes	desenvolvido fora de uma instituição, pelos dois participantes

<b>INTEGRADO</b>	<b>COMPLEMENTAR</b>	<b>OPCIONAL</b>	<b>NÃO INTEGRADO</b>
É reconhecido pela instituição, faz parte integrante do curso e é obrigatório. <i>Brammerts et al., 2002:86.</i>	Pode ser escolhido dentre as iniciativas opcionais e, neste caso, é reconhecido pela instituição como parte integrante do curso. <i>Brammerts et al., 2002:86.</i>	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 (por ex. meios para achar um parceiro, espaços, recursos técnicos, materiais, serviço de mediação) mas não há reconhecimento oficial. Também pode ser desenvolvido em ausência de um curso. <i>Brammerts et al., 2002:84.</i>

O tipo de Tandem pode ser diferente para cada parceiro, portanto é preciso indicar separadamente as condições de realização por cada parceiro. Por exemplo, o Tandem desenvolvido por um par pode ser integrado para um parceiro, não integrado para o outro.

Fonte: Salomão, 2006: 7

Além disso, são especificados também os tipos de tandem de acordo com os participantes, como demonstra a tabela seguinte:

**Tabela 1.2: Categorias de Tandem por Participante**

Por participantes:			
<b>*TANDEM DIDÁTICO</b>	<b>*TANDEM LEIGO</b>	<b>*TANDEM FORMATIVO</b>	<b>*TANDEM PROFISSIONAL</b>
entre alunos de linguas que pertencem a contextos escolares	entre pessoas que não estudam a lingua dentro de um contexto escolar	entre futuros professores de lingua	entre profissionais do mesmo setor
Este esquema ressalta categorias que são só algumas das possíveis, que não são exclusivas (uma pessoa pode ser, ao mesmo tempo, um profissional e um aluno de um curso de linguas) e que, aliás, podem ser diferentes para cada parceiro; neste último caso, poderia-se falar em *TANDEM MISTO.			

Fonte: Salomão, 2006: 7

É preciso notar que a autora também divide os tipos de tandem por tipo de espaço físico, ou seja, tandem presencial ou tandem à distância, e dentro deste último, os diferentes recursos e plataformas que podem ser utilizadas, que não vamos repetir por já se encontrar bem explícito na secção anterior.

Existem ainda outras modalidades de tandem, se bem que menos comuns, como o tandem em grupo. Este tipo de tandem dá-se quando há a interação de duas turmas de dois países diferentes e os parceiros de tandem são trocados com regularidade (Herfurth, 1992: 201, 1996: 161 *apud* Vassallo e Telles, 2006: 85-86).

### 1.1.4 Relação entre os Pares

A peça central da metodologia tandem é o trabalho colaborativo entre os pares (Telles, 2009: 68). Brammerts define este tipo de aprendizagem como um intercâmbio em que cada parceiro “contribui, por um lado, com as aptidões e competências que o outro pretende adquirir e, por outro lado, com a disponibilidade para o auxiliar na sua aprendizagem” (2002: 19). Ciekanski adiciona que “les partenaires agissent en tant qu’informateurs spécialisés dans leur langue maternelle et leur propre culture et en tant qu’apprenants de la langue et de la culture cible” (2017: 9). Os papéis de informante e aprendente vão ser adotados em alternância (Vassallo e Telles, 2006: 94), dependendo da língua em utilização no momento. Esta característica distingue a metodologia tandem muito diferente de outros contextos de ensino/aprendizagem, em que normalmente há uma distinção bem marcada entre o papel do professor e o do aluno (*idem*: 93).

Mas além disso, os próprios papéis de professor (ou informante) e aluno (ou aprendente) assumem no tandem características diferentes das dos outros contextos de aprendizagem (*idem*: 94).

Num contexto tradicional de aprendizagem, o professor é visto como “aquele que tem um papel fixo, que é retentor do conhecimento e controlador do processo e da velocidade de aprendizagem” (Telles, 2009: 70), transmitindo esse conhecimento ao aluno de forma unilateral. No tandem, contudo, “temos o papel do professor que se intercambia de um parceiro para o outro” (*idem*), sendo uma relação recíproca. Cada parceiro é especialista na sua língua materna, não como ensinante profissional, mas porque utiliza “la langue de manière spontanée, dans des situations authentiques de communication, spécifiques à leur âge” (Macaire, 2004). Ou seja, simplesmente é alguém que tem um melhor domínio daquilo que o outro está a aprender e o pode apoiar na sua aprendizagem. Segundo Brammerts,

“cada parceiro tandem contribui com as aptidões e competências que já possui, não necessitando de apresentar supostas qualificações nem exigindo a si próprio qualificações que não tem. As competências comunicativas na língua materna (a segurança com que se movimenta no seu próprio meio cultural, o saber no âmbito da sua experiência de vida, etc.) são de facto normalmente superiores às do parceiro, embora se manifestem individualmente de forma diversa”.

(Brammerts, 2002: 20).

Em suma, os parceiros não ensinam, mas sim ajudam a aprender (*idem*). Além disso, no tandem os parceiros “may neither exercise an institutional power over their partners, nor a strictly institutional and scholastic evaluative function, due to the very Tandem structure” (Vassallo e Telles, 2006: 95), sendo esta uma importante diferença formal.

Por outro lado, o aluno ou aprendente, noutros contextos pedagógicos, rege-se por um “trajeto pedagógico” determinado pelo professor. (Telles, 2009: 70). Mas no tandem cada aprendente é que define o seu próprio trajeto, nomeadamente através da definição dos seus objetivos de aprendizagem, da escolha dos temas ou conteúdos a abordar com o parceiro e das estratégias de aprendizagem mais eficazes para si e ainda da responsabilização pela sua própria aprendizagem (*idem*). Para Mendes e Lourenço (2009: 179), isto vai de encontro à maior autonomia que, no século XXI, é esperada dos alunos, que já não são vistos como meros recetores de conhecimento a ser transmitido pelo professor. Para Brammerts (2002: 21), não é conveniente tentar definir exatamente as competências do parceiro, uma vez que a aprendizagem em tandem tem também um carácter individual. O mais importante é que cada aprendente, quando está a assumir esse papel, seja capaz de identificar e comunicar ao parceiro como é que este o pode ajudar na sua aprendizagem. E, do outro lado, o parceiro

tem de aceitar estes pedidos, pois “um bom parceiro tandem reconhece a autonomia do outro e está disposto a dar-lhe apoio, mesmo quando a forma de aprender é diferente da sua ou a considera ineficaz” (*idem*). Respeitando este princípio, a parceria tandem pode funcionar muito bem, mesmo quando os aprendizes têm objetivos ou formas de aprender diferentes.

### 1.1.5 Potencialidades para a Aprendizagem

O tandem é uma metodologia baseada na abordagem comunicativa para a aprendizagem de línguas. De facto, a comunicação entre os pares nas duas línguas é a base para a aprendizagem que se pode desenvolver ao longo do processo (Bammerts, 1996). Neste contexto, a língua estrangeira assume um duplo papel de meio – pelo qual os aprendentes comunicam um com o outro – e de objeto de aprendizagem – pois a conversação dá aos aprendentes a hipótese de praticar a compreensão e produção na LE com o seu parceiro proficiente/nativo e é sobre a LE que recairão as correções e esclarecimentos do parceiro, a reflexão metalinguística, etc. (Brammerts, 2002). Além disso, uma vez que a comunicação é feita entre membros de comunidades linguísticas distintas, também permite a troca de informações de carácter cultural. Segundo Vassallo e Telles, os pares

“will use language for sharing ideas, thoughts and cultural information regarding [their countries] and their world views. Each of them will try to autonomously learn [each other’s language] and try to use the languages in this real conversation, while being helped by his/her more proficient partner”

(Vassallo e Telles, 2006: 84).

Desta forma, num projeto tandem os aprendentes vão utilizar tanto estratégias de comunicação como estratégias de aprendizagem, como forma de resolver os problemas que advém da sua interação. Ciekanski (2017:16) explica que os pares vão utilizar estratégias de comunicação como evitamento, parafrasear ou pedir ajuda para resolver problemas decorrentes da comunicação, bem como estratégias de memorização e escolha de temas de conversação com os locutores nativos serão utilizadas para responder aos seus objetivos de aprendizagem linguística e sociolinguística.

O tandem exige assim que os participantes estejam igualmente focados na comunicação um com o outro e também na aprendizagem, pois segundo Brammerts e Calvert “quanto melhor conseguirem orientar estas duas vertentes – comunicar e aprender – tanto maior será o proveito que irão tirar do seu trabalho em comum.” (2002: 38). Mas é daqui que poderá precisamente surgir uma das principais dificuldades da metodologia. Segundo os autores,

por vezes os parceiros têm tendência a focarem-se principalmente na comunicação, ou seja, em entenderem-se um ao outro, deixando de lado os seus objetivos de aprendizagem linguística. Isto manifesta-se por exemplo, quando os participantes deixam de “procurar novas formas e formas mais apropriadas de se exprimirem, evitando pedir ao parceiro que os corrija ou ajude”, e passam “a ser excessivamente tolerantes em relação aos erros, esquecendo-se de efectuar as correcções que lhes tinham sido pedidas e ignorando eventuais problemas de expressão e compreensão do parceiro” (*idem*). É por isso importante que os professores mediadores ou orientadores mantenham a sua atenção neste aspeto, promovendo o comprometimento contínuo dos aprendentes com os seus objetivos de aprendizagem.

A forma como o tandem é conduzido leva também a que tenha diferenças substanciais em relação ao ensino formal numa sala de aula. Uma vez que a aprendizagem surge a partir do diálogo entre os pares, é um contexto mais “natural” de aprendizagem, que, no entanto, é combinado com outros aspetos do ensino/educação formal (Cziko, 2004: 2). Num ambiente mais informal, ou “natural”, um aluno adquire uma nova língua através da sua utilização como meio de comunicação autêntico, como por exemplo quando o aluno vive num país onde se fala a língua (imersão) ou tem contacto frequente com falantes nativos. Os ambientes naturais proporcionam “extensive exposure to and interaction with native speakers of the L2 in a variety of authentic communicative settings and thus provide both a large quantity and variety of native-speaker L2 exposure and opportunities for L2 production” (*idem*).

Por outro lado, por um ambiente de educação formal, entenda-se ambientes que “typically involve a classroom where a teacher (who may or may not be a native speaker of the target language) provides instruction and practice opportunities for a group of students using activities that are grammar based (form focused)” (*idem*: 1)

Para Ciekanski, alguns indicadores da aprendizagem formal são:

“l'exigence d'un contrat codique garantit l'utilisation de la langue cible – tout comme celle de la langue maternelle; les participants peuvent bénéficier à leur demande de l'aide bienveillante des partenaires ou encadrants afin de minimiser les risques de problèmes; la dimension formative des échanges rendant légitime la présence d'erreurs de communication, etc.”

(Ciekanski, 2017: 13)

que o autor designa um “cadre protecteur”, ou seja, um enquadramento da aprendizagem.

Na metodologia tandem encontramos elementos dos dois contextos. Tem em comum com a aprendizagem informal a exposição frequente e intensiva à língua estrangeira através de falantes fluentes/nativos, em situações autênticas de comunicação. E a sua semelhança com a aprendizagem formal é que também é necessário que o aprendente tenha em atenção não

só o conteúdo, mas também a forma da conversa, em termos de compreensão do parceiro e da sua própria produção oral, bem como beneficia das correções do parceiro.

Metodologias como o tandem pretendem assim subverter “beliefs of language learning processes as only being managed by professionals, who are able to make them happen in pedagogical, scientific and controlled ways” (Vassallo e Telles, 2006: 98), introduzindo um processo centrado no aluno e nas suas necessidades individuais. Nestes contextos, a aprendizagem é feita de uma forma não-linear ou “por acaso” (Ciekanski, 2017:4), ou seja, os alunos movem-se pelo desejo pessoal de descoberta e pela sua necessidade de comunicação, ao invés de seguir um programa definido com objetivos de aprendizagem comuns para todos os alunos.

Ainda em relação à aprendizagem em tandem, podemos considerar que existem várias formas de aprender através da interação com o parceiro. Brammerts e Calvert (2002: 44-46) apresentam as principais:

- Aprender através do *input* do parceiro – quando o parceiro está a falar a sua língua materna, o aprendente tem a possibilidade de melhorar a sua compreensão oral/escrita e pode também aprender com o modelo do parceiro, em termos de vocabulário ou expressões/formulações utilizadas (que poderá depois aplicar naquele ou noutros contextos) e ainda outros aspetos sociolinguísticos, que podem ser inferidos através do comportamento e atitudes do parceiro. Isto não implica copiar o parceiro, mas sim desenvolver a capacidade de identificar, no *input* do parceiro, aquilo que lhes poderá ser necessário no futuro.
- Aprender através da ajuda e esclarecimentos do parceiro – que se manifesta no apoio que o parceiro dá (em termos de vocabulário ou reformulação, por exemplo) ao longo da conversa, bem como o esclarecimento de dúvidas. Isto também é particularmente importante para explorar e entender alguns aspetos culturais, uma vez que os parceiros podem dar “indicações preciosas sobre o comportamento a adoptar em determinada situação” (Brammerts e Calvert, 2002: 45).
- Aprender com as correções do parceiro – um dos aspetos distintivos da metodologia tandem é a existência, no final das interações com o parceiro, uma reflexão conjunta sobre o decorrer da conversa, que deve incluir *feedback* sobre erros feitos ao longo da conversa. Isto dá ao aprendente a oportunidade de aprender através dos seus próprios erros.
- Aprender através da cooperação com o parceiro – esta é em si uma forma de aprendizagem, especialmente do que diz respeito a desenvolver as competências de autonomia.

Por fim, também é importante especificar em que áreas da aprendizagem de línguas o tandem tem mostrado mais resultados positivos. De novo, Brammerts e Calvert (2002: 42), propõem um esquema de objetivos primários e secundários num projeto de tandem, que correspondem às diferentes aprendizagens que este pode proporcionar.

Segundo os autores, os objetivos primários são aquilo que o parceiro pode aprender com o outro, a partir das competências que ele possui:

- “Capacidade de comunicação na língua estrangeira, a língua materna do parceiro;”
- “Capacidade de se movimentarem num contexto cultural que o parceiro conhece bem;”
- “Competências profissionais ou outras que o parceiro já possui.” (*idem*: 43)

Por sua vez, os objetivos secundários são as competências que podem ser desenvolvidas através na participação num projeto tandem. Não são competências que se adquirem diretamente do parceiro, mas sim do processo de interação, especificamente:

- “Capacidade para uma aprendizagem autónoma”
- “Capacidade para uma comunicação (intercultural)”
- “Capacidade para uma cooperação (bilingue)” (*idem*)

Ainda segundo os autores, são estes objetivos secundários que “que determinam o sucesso do trabalho em tandem e, por outro lado, englobam componentes gerais que podem ser transferidos para outros contextos de aprendizagem e outros aspetos da vida” (*idem*), e vão contribuir para haver um maior êxito dos primários.

Para a apreciação deste projeto, seleccionámos de entre estas várias aprendizagens os três tipos que aparecem mais frequentemente mencionados na literatura e também que consideramos mais relevantes para o contexto de aprendizagem em que estamos a trabalhar. São estes: o desenvolvimento de competências linguísticas, o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem e o desenvolvimento das competências interculturais. Desta forma, vamos nos pontos seguintes fazer o enquadramento teórico destes aspetos.

### **1.1.5.1 Competências Linguísticas**

A aprendizagem em tandem tem o potencial para contribuir para uma melhoria das várias competências em língua estrangeira. Por exemplo, para o tandem presencial, St. John e White (2002: 54) apontam cinco tipos de competências que normalmente são desenvolvidas: consciência cultural, capacidade de leitura, ampliação do vocabulário, capacidade de compreensão oral e fluência.

No entanto, tanto no tandem presencial como no *eTandem*, as competências da oralidade ganham especial relevo. De facto, exceto no tandem feito por e-mail (pouco comum hoje em dia) o principal canal de comunicação é a oralidade (Little, 2002: 33).

Esta é uma das mais valias do tandem, uma vez que a oralidade (nas suas componentes de compreensão e produção) é, nos contextos de aprendizagem formal, a componente menos desenvolvida (Telles, 2009: 66). Cziko aponta várias razões que podem justificar as limitações do desenvolvimento da oralidade em contexto de sala de aula, nomeadamente:

“(a) limited exposure to the L2, (b) limited opportunities for L2 production, (c) exposure to inaccurate, nonnative L2 as produced by fellow students, (e) limited opportunities for authentic L2 communication in a wide range of physical and sociolinguistic settings, (f) the limited language ability and cultural knowledge of many nonnative L2 teachers who provide a less-than-ideal model of the L2 and its associated culture for learners”

(Cziko, 2004: 2).

O tandem vem assim colmatar estas lacunas na aprendizagem formal. Em primeiro lugar, nesta metodologia há “un temps d’exposition et de production démultiplié par rapport au temps d’interaction en salle de classe” (Ciekanski, 2017: 10). Em segundo lugar, este *input* vem de um falante fluente ou nativo. E, por último, no tandem a produção da língua estrangeira não é feita numa situação simulada, como na sala de aula, mas sim no contexto de interação mais natural, que advém da necessidade de estabelecer a comunicação com o parceiro e de se entenderem mutuamente (Brammerts, 2002: 18).

A prática frequente e intensa da oralidade em tandem leva, de forma geral, a “l’amélioration de la compréhension orale, la consolidation des savoir-faire acquis antérieurement, la découverte d’emplois nouveaux de structures déjà acquises ainsi que l’apprentissage de nouvelles façons de s’exprimer” (Ciekanski, 2017: 10). Por outro lado, a aprendizagem destina-se a ser utilizada imediatamente, na comunicação com o parceiro (Telles, 2009: 70), tornando-a assim mais premente. Em termos específicos, Little aponta que normalmente a aprendizagem em tandem se dá mais em questões de fonologia, morfologia e léxico, e menos na “apreensão de estruturas sintáticas acima do nível sintagmático” (2002: 33), especialmente quando o *feedback* do parceiro é dado de forma oral, uma vez que há este imediatismo na aprendizagem.

Além disso, o tandem também é apontado como particularmente relevante para desenvolver as competências sociolinguísticas dos alunos, definidas por Ciekanski (2017: 17) como “aptitudes à agir de manière appropriée dans des situations de communication avec des natifs de la langue-cible.”

No entanto, se pretendemos ajudar os alunos a desenvolver as suas competências linguísticas através de um projeto de tandem, é necessário explorarmos as condições que favorecem essa aprendizagem. Neste sentido, é essencial treinar os alunos para se focarem não só no conteúdo das suas conversas, mas também na forma. Numa conversa informal, os falantes estão atentos sobretudo ao conteúdo, ou seja, em entender o que é dito pelo interlocutor e em se exprimir. No tandem, pelo contrário, é necessário que os alunos sejam “orientados a prestarem atenção ao conteúdo e aos aspectos linguístico-estruturais da produção oral de seus parceiros” (Souza, 2016: 38). O enfoque na forma aplica-se em todos os momentos da conversa tandem, tanto para retirar exemplos do modelo do parceiro, como para tomar consciência das fragilidades da sua própria expressão oral e ainda para identificar erros e dificuldades do parceiro de forma a dar-lhe esse *feedback*. Segundo Ciekanski, prestar atenção à forma está dependente de vários fatores, como:

“facteurs externes à l’apprenant (la complexité et la nature de l’input, le contexte discursif et interactionnel, la nature des tâches communicatives, etc.) et des facteurs internes à l’apprenant (la motivation, la compétence en langue-cible, les styles et les stratégies d’apprentissage, etc.). Tous ces éléments influencent la capacité de l’apprenant à porter son attention sur la langue lors des échanges auxquels il participe”

(Ciekanski, 2017: 12)

Mas a própria metodologia tandem promove esta reflexão, por exemplo, e de forma muito explícita, quando os participantes têm de dar feedback um ao outro (Little, 2002: 34-35). Ciekanski (2017) afirma que está provado que os parceiros prestam atenção ao *feedback* do parceiro, particularmente em termos lexicais e fonológicos da sua produção oral. No entanto, para poderem aproveitar esses *feedbacks* “les apprenants doivent avoir conscience de leur compétence et de leur niveau de langue pour pouvoir repérer l’écart existant entre leur propre production et celle de leur partenaire natif” (Kurata, 2012 *apud* Ciekanski, 2017: 13). É assim importante, no tandem, apoiar os alunos no desenvolvimento da sua competência metalinguística. Segundo o Dicionário Terminológico, esta competência pode ser definida como a “capacidade que um falante tem de manipular e refletir sobre unidades, processos e regras da gramática da sua língua. O desenvolvimento pleno da competência metalinguística depende, em grande parte, da instrução explícita e formal” (“Competência Metalinguística”, n.d.). Isto pode ser feito através do apoio de estratégias metacognitivas, como “inférer, rechercher des régularités, contrôler sa production ou ses progrès en langue” (Ciekanski, 2017: 11).

### 1.1.5.2 Desenvolvimento da Autonomia

Como vimos anteriormente, um dos princípios do tandem é a autonomia do aprendente na condução do seu processo de aprendizagem. Esta condição poderá nem sempre estar satisfeita no início do projeto, pois a autonomia é uma capacidade que o aprendente desenvolve ao longo do seu processo educativo e o próprio projeto tandem pode (e deve) ajudar o aluno a desenvolvê-la.

De facto, a autonomia é um conceito central na pedagogia, quando falamos no desenvolvimento da criança e do indivíduo, uma vez que “is a general human capacity that all of us possess to the extent that we are capable of independent thought and action” (Little, 1996: 24). Quando adquirimos qualquer competência, devemos ser capazes de a exercer fora do contexto de aprendizagem, nas nossas vidas. Segundo Little,

“Os seres humanos são autónomos em relação a uma tarefa particular quando são capazes de a desempenhar i) sem ajuda, ii) fora do contexto imediato em que adquirem o conhecimento e a competência de que depende o bom desempenho da tarefa e, iii) resolvendo, com flexibilidade, as especiais exigências de circunstâncias particulares”

(Little, 1997 *apud* Little, 2002:28)

Como já referimos, isto é particularmente relevante no contexto da aprendizagem de línguas, pois aprendemos uma LE para a podermos utilizar em contextos reais, para uma comunicação efetiva. Para tal, o aprendente não se pode limitar à aprendizagem na sala de aula; a utilização efetiva da língua implica uma aprendizagem contínua (Little, 1996: 26), que será feita ao longo da vida do falante (em todos os seus contactos com a língua). Isto não significa que a autonomia apenas possa ser adquirida ou praticada fora da sala de aula. Muito pelo contrário, o desenvolvimento da autonomia deve ser um dos objetivos da educação formal, pois esta é uma capacidade essencial para a aprendizagem continuada do indivíduo ao longo da vida. Na prática, o desenvolvimento da autonomia nem sempre é considerado um objetivo central da aprendizagem (Little, 1996: 25), mas sendo essencial para o projeto de tandem, é normalmente contemplada como um objetivo a atingir por este tipo de projetos. Para Brammerts (2002: 239), quando os professores propõem um projeto tandem, no contexto do seu curso em ensino formal, é porque pretendem desenvolver as capacidades de aprendizagem autónoma dos alunos.

Quando pretendemos desenvolver a autonomia dos aprendentes precisamos de ter em conta que por um lado esta vai depender do carácter de cada indivíduo, mas que por outro lado também surge da socialização para a autonomia. Como menciona Little, “this arises partly from differences in individual endowment, and partly from differences in the socio-cultural

environment in which learning takes place” (1996: 24). Desta forma, vamos analisar nos próximos parágrafos quais as características de um projeto tandem que permitem aos participantes desenvolver as suas competências de autonomia.

Um dos principais fatores para que torna um aluno autónomo é o desenvolvimento da sua consciência metalinguística (Little, 2002: 34), que definimos no ponto anterior. De facto, o aluno precisa de perceber como a língua funciona para a poder manipular e utilizar de forma criativa. A par disto, os alunos participantes num projeto de tandem (ou outro projeto educativo) precisam também de adquirir competências de planeamento, monitorização e avaliação das suas próprias aprendizagens, ou ainda desenvolver estratégias apropriadas de resolução de problemas (Little, 1996: 27). Num projeto de tandem os alunos têm a oportunidade de fazer introspeção sobre o seu processo de aprendizagem, são incentivados a identificar as áreas que precisam de melhorar e selecionar as estratégias para o fazer. A reflexão sobre o seu processo de aprendizagem é uma atividade fundamental, e é através dela que o aluno “se torna completamente autónomo, conscientemente em controle de seu próprio processo de aprendizagem” (Little, 2003 *apud* Salomão, Silva e Daniel, 2009: 81). Também não podemos esquecer a dimensão de socialização para a autonomia. Para Little, num ambiente de educação formal, “se queremos que os aprendentes se tornem utilizadores autónomos das suas línguas-alvo, as salas de aula devem ser “comunidades de práticas” nas quais a língua-alvo é o meio de comunicação dominante” (2002: 29-30), e o autor acrescenta ainda que os alunos devem estar no controlo de grande parte das atividades realizadas na sala de aula. Transposto para o contexto do tandem, isto materializa-se no facto que os alunos estão no controlo efetivo de todos os aspetos do projeto e utilizam as suas línguas-alvo como meio de comunicação. Assim, é fulcral para qualquer projeto tandem – mesmo os institucionais – dar aos pares o poder de tomar as suas próprias decisões (Brammerts, 2002: 22). Tendo em conta o que o desenvolvimento da autonomia surge a partir da interação “the support that learners can give to one another plays a crucial role in the transition from dependence on the teacher to wholly independent task performance” (Little, 1996: 28). Este último ponto leva-nos ao papel que o professor deve ter num projeto de tandem, que será desenvolvido no próximo ponto.

Em suma, um projeto tandem, para desenvolver a autonomia dos participantes, deve conduzi-los a desenvolver as suas capacidades de reflexão metalinguística e capacidades de

condução do seu processo de aprendizagem, bem como dar-lhes controlo dos principais aspetos do projeto e da sua relação com o par.

#### **1.1.5.2.1 Papel do professor-mediador**

Como já referimos, num projeto tandem, o par de aprendentes assume o papel central e cada um deles adota o papel de informante da sua língua materna e aprendente da língua estrangeira. Não existe por isso a necessidade de um professor nesta relação de aprendizagem, no sentido tradicional do termo.

De facto, existem muitos tandem independentes (não ligados a uma instituição de ensino) em que não existe qualquer apoio pedagógico ao par. No entanto, grande parte dos tandem – tal como o projeto que é objeto desta dissertação – são propostos por uma instituição de ensino ou mesmo inseridos num curso de língua estrangeira. Nestes casos, é frequente existir a figura não de um professor, mas de um mediador. Como aponta Brammerts (2002: 23), o facto de o tandem ser uma aprendizagem autónoma, não significa que não exista apoio (especializado) a esta aprendizagem. Por exemplo, Little (1996: 28) menciona que sem o apoio do mediador, um participante que à partida tenha um baixo grau de autonomia, pode não conseguir tirar as vantagens pedagógicas que o tandem oferece.

O mediador num projeto tandem é geralmente um professor. Nem todos os projetos têm um mediador ligado ao ensino de línguas, mas esta formação é conveniente para prestar um apoio mais especializado.

A mediação pode ser feita de diferentes formas num projeto de tandem, mais ou menos extensivas. Em alguns tandem, é apenas dada aos participantes alguma formação inicial sobre como funciona o projeto e dicas para a aprendizagem em tandem, uma vez que é importante que no início os participantes tenham uma ideia clara do funcionamento do tandem e dos seus princípios (Little, 2002: 31). No entanto, autores como Brammerts et al. (2002: 86) salientam a importância de haver um aconselhamento individual a cada aluno. Segundo Brammerts, “experience has shown that counselling and support of the tandem partners is essential to make tandem work effective and to improve the learners' autonomous learning skills” (1996: 21). Segundo estes autores, se bem que os parceiros tandem normalmente trabalhem com motivação neste tipo de projetos, muitas vezes não esgotam os seus potenciais para a aprendizagem (Brammerts, Calvert e Kleppin, 2002: 70). Um aconselhamento individual é assim bastante útil na medida em que estimula a reflexão

individual de cada participante sobre a sua própria aprendizagem, ao mesmo tempo que dá a possibilidade de, com a ajuda do mediador, encontrar as estratégias de aprendizagem que funcionem melhor para si (*idem*).

Desta forma, o mediador vai apoiar o participante a planificar, monitorizar e avaliar a sua aprendizagem. De forma mais específica, o mediador deve estar preparado para apoiar o aluno a estabelecer os seus objetivos de aprendizagem, selecionar as técnicas para os atingir, entender como responder às necessidades do parceiro, desenvolver métodos de corrigir o parceiro e deve ainda encorajar os alunos a falar e refletir sobre a sua experiência de aprendizagem (Little, 1996: 33-34). Esta ajuda deve ser feita não num sentido prescritivo, mas com o objetivo de “de orientar o aprendente para a autonomia e para o aproveitamento das possibilidades oferecidas pelo trabalho em tandem” (Brammerts e Calvert, 2002: 47). Por exemplo, ao invés de ajudar o aluno com as suas dúvidas de vocabulário ou gramaticais, será mais produtivo se o mediador der sugestões ao aprendente de como procurar este tipo de ajuda no parceiro.

Desta forma podemos ver que o apoio de um mediador num projeto tandem é essencial para o desenvolvimento das competências de autonomia dos participantes.

### **1.1.5.3 Competências Comunicativas Interculturais**

O tandem tem com um dos seus objetivos “o desenvolvimento da conscientização cultural de aprendizes sobre sua própria cultura e sobre a cultura do parceiro” (Thorne, 2010 *apud* Souza, 2016: 45). Mesmo quando este objetivo não está explícito no projeto, a própria natureza da metodologia promove o contacto com outras culturas, pois “in order to achieve their learning goals, learners must exchange ideas, opinions and negotiate ways of working with their partners. In undertaking all of this, they are communicating directly with speakers of another language/culture” (Woodin, 2001: 193). Ou ainda, como consideram Mendes e Lourenço, num projeto tandem “os participantes não são somente informantes sobre sua língua nativa, mas são também informantes sobre seu modo de vida e sobre as práticas sociais de seu cotidiano” (2009: 180).

Nesta secção veremos de que formas o tandem pode contribuir para o desenvolvimento de competências interculturais. Quando nos referimos a interculturalidade, estamos a basear-nos na abordagem comunicativa para o ensino de línguas, fomentada pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), que refere a importância do ensino de

línguas estrangeiras na promoção de uma tomada de “consciência intercultural”. Segundo o documento, “o conhecimento, a consciência e a compreensão da relação (semelhanças e diferenças distintivas) entre “o mundo de onde se vem” e “o mundo da comunidade-alvo” produzem uma tomada de consciência intercultural” (Conselho da Europa, 2001: 150). Para tal, o ensino de línguas deve promover uma série de “competências comunicativas interculturais”, que foram teorizadas por Byram (1997). Estas competências, embora interligadas, são definidas pelo autor em cinco dimensões distintas:

**Tabela 1.3: Dimensões da Competência Intercultural**

	<b>Skills</b> interpret and relate ( <i>savoir comprendre</i> )	
<b>Knowledge</b> of self and other; of interaction: individual and societal ( <i>savoirs</i> )	<b>Education</b> political education critical cultural awareness ( <i>savoir s’engager</i> )	<b>Attitudes</b> relativising self valuing other ( <i>savoir être</i> )
	<b>Skills</b> discover and/or interact ( <i>savoir apprendre/faire</i> )	

Fonte: Byram, 1997: 34

Woodin (2001, 2002) aponta formas muito concretas em como um projeto tandem pode contribuir para cada uma das cinco dimensões definidas por Byram, que vamos especificar de seguida:

- **Savoirs** – esta dimensão está relacionada com o conhecimento de si próprio e da cultura do outro, em aspetos como grupos sociais, práticas culturais, produtos da cultura e outros. Num projeto tandem, com o objetivo de melhorarem do seu desempenho em língua estrangeira, é frequente os alunos escolherem tópicos sobre estes diversos aspetos das suas sociedades para discussão (Woodin, 2001: 195).
- **Savoir comprendre** – nesta dimensão dá-se ênfase à interpretação de aspetos da outra cultura, colocando-os em relação com a sua própria cultura. Para Woodin, esta dimensão encontra-se bastante presente em projetos tandem e pode ser verificado através da análise de diários tandem (que são realizados pelos alunos em alguns projetos) que demonstram que os participantes conseguem “identify ethnocentric perspectives in a document or event and explain their origins” (2001: 197). Também há exemplos de quando os alunos comparam materiais dos seus países (notícias, anúncios publicitários, etc.) ou quando falam de outros temas sociais, colocando em relação as suas manifestações nas duas culturas em interação.

• **Savoir être** – esta dimensão representa as atitudes dos intervenientes ao nível de conseguir relativizar a sua própria cultura e valorizar a cultura do parceiro. Para Byram (1997) esta dimensão envolve características como a curiosidade e a abertura para ver as coisas de diferentes perspetivas, bem como o interesse pela cultura do outro. Segundo Woodin (2001: 195), o facto de querer participar num projeto tandem demonstra a abertura do aluno. Além disso, é frequente os alunos falarem da sua experiência pessoal que não reflete necessariamente os padrões da cultura em que vivem ou trocarem informações sobre outros setores da sociedade sem ser aqueles a que pertencem, demonstrando assim capacidades de relativizar a sua própria cultura (Woodin, 2002: 63).

• **Savoir apprendre/faire** – esta dimensão inclui relacionar-se com o outro de forma a que se consigam resolver possíveis conflitos no decorrer da interação. Segundo Woodin (2002: 64) estas capacidades são necessárias e desenvolvem-se no projeto tandem pois através das discussões que fazem e dos temas que escolhem, os aprendentes têm a oportunidade de articular os conhecimentos que adquirem à situação comunicativa que estão a viver com o parceiro. Além disso, a negociação de possíveis conflitos interculturais é uma parte essencial no tandem e necessita de ser desenvolvida – muitas vezes com o apoio do mediador – para que os parceiros possam continuar a ter uma parceria ativa e frutuosa.

• **Savoir s’engager** – Byram define esta capacidade como “an ability to evaluate critically and, on the basis of explicit criteria, perspectives, practices and products in one’s own and other cultures and countries.” (2009: 323). Para o autor, esta dimensão está subjacente a todas as outras, exigindo capacidades como a comparação, avaliação e análise crítica (Byram, 1997: 101). Woodin (2002) dá alguns exemplos de atividades feitas em tandem que permitem o desenvolvimento desta competência, como analisar e comparar fontes dos diferentes países sobre um mesmo assunto ou ainda discutir fontes de conflito entre as duas culturas. Mas a autora cauciona que é necessário ter precaução com estas tarefas, pois “requerem um certo grau de confiança, mas são realmente importantes se faz parte do desenvolvimento da competência intercultural a promoção da abertura e da capacidade para relativizar a própria cultura” (2002: 65). Por fim, esta dimensão também aproxima a competência comunicativa intercultural às noções da educação para a cidadania global, uma vez que faz a ligação entre o desenvolvimento de competências e a ação do indivíduo no mundo. O tandem também está ligado à educação para a cidadania global, especialmente na sua origem europeia, em que um objetivo explícito de muitos projetos era contribuir para a

educação para uma cidadania europeia, através do contacto de alunos de países diferentes e da aproximação à cultura do outro (Macaire, 2004).

Vemos assim que existem vários potenciais para o desenvolvimento da interculturalidade através do tandem. No entanto, alguns autores caucionam que não é garantido que o tandem leve automaticamente ao desenvolvimento destas competências. A parte central deste argumento é que um indivíduo não pode ser representante da sua cultura, muito menos da diversidade de culturas que existem dentro de um país. De facto, numa situação de comunicação intercultural há muitas vezes a suposição que os falantes agem como representantes da sua cultura e que a mera transferência de informação cultural entre eles vai levar ao sucesso da comunicação intercultural (Thije, 2003 *apud* Souza, 2016: 45). Assim, quase de forma automática os parceiros de tandem “assumem o suposto e frequentemente esperado papel de aprendizes-representantes de sua língua e cultura” (Souza, 2016: 45).

Mesmo Woodin admite que este aspeto pode ser problemático, na medida em que “os parceiros podem não estar familiarizados com variedades existentes entre diferentes sectores da sua própria sociedade e podem, portanto, veicular eventos ou atitudes de uma forma errada” (2002: 65-66). Os parceiros adotam assim quase que automaticamente papéis de “mediadores culturais” (Souza, 2016: 45), papéis que poderão não estar aptos a representar se não tiverem já algum grau de consciencialização cultural.

De facto, segundo Telles, num projeto tandem “as dinâmicas de interação e negociação de significados e sentidos são essencialmente marcadas pelo estabelecimento de diferenças entre os pares” (2015 *apud* Souza, 2016: 46), ou seja, as diferenças entre pessoais entre o “eu” e o “tu” e bem como as diferenças entre a “minha” e a “tua” cultura, costumes, tradições, etc. Existe assim a possibilidade, especialmente se os intervenientes tiverem um baixo grau de consciência intercultural, de surgirem diferentes tipos de mal-entendidos entre os aprendentes, derivados de discursos que generalizam aspetos das culturas nacionais, que podem ter influência em como os aprendentes constroem as identidades um do outro (Souza, 2016: 46). Além disso, para Colin (2008 *apud* Ciekanski, 2017: 39), isto pode também contribuir para atitudes de naturalização das diferenças culturais, atitudes como “nós somos todos iguais”. Assim, podemos ver que os mal-entendidos culturais que surgem da interação entre dois indivíduos não só são comuns no tandem como são mesmo inevitáveis.

Contudo, na generalidade os autores não encontram aqui um impedimento, mas sim uma oportunidade para a aprendizagem intercultural. Segundo Souza, os mal-entendidos “são

percebidos não apenas como possíveis fontes de conflitos, mas como oportunidade para negociação e construção de conhecimento” (2016: 50-51). É por isso essencial que o projeto tandem ajude os alunos a negociar significados.

Para vários autores, esta negociação é auxiliada pela própria natureza do projeto tandem, em que o objetivo central não é a comunicação intercultural mas sim a aprendizagem linguística. Por exemplo, Brammerts considera que a metodologia tandem ajuda até a tornar a comunicação intercultural mais simples “pelo fato de que ambos os parceiros se veem um ao outro primeiramente, e principalmente, como indivíduos, para então, de maneira secundária, concebê-los como embaixadores de uma cultura” (2003 *apud* Mendes e Lourenço, 2009: 181). Assim, a troca de papéis em tandem, em que cada um age à vez como informante da sua cultura e aprendente da cultura alheia, ajuda à realização desta negociação. Para Mendes e Lourenço,

“ao se estabeleceram como iguais na necessidade do outro, no reconhecimento da capacidade do outro em ajudá-los, ao definirem um objetivo comum, e de maneira cooperativa trabalharem em conjunto para alcançá-lo, os participantes do teletandem superam possíveis obstáculos relacionados à diferença.”

(Mendes e Lourenço, 2009: 184).

Desta forma, alguns autores sublinham a vantagem que a metodologia tandem tem em relação a outras formas de aprendizagem de línguas, uma vez que

“o espaço criado para a atividade de teletandem permite que dois indivíduos de comunidades diversas unem-se em um propósito comum, viabilizando, assim, um contato cultural que nos parece notadamente mais intenso e genuíno do que o que é geralmente vivenciado em contextos tradicionais de ensino de línguas. Mais genuíno, pois os aspectos culturais não são tópicos sobre os quais se fala abstratamente como em contextos tradicionais de ensino de línguas, mas as questões culturais são vividas pelos interagentes em suas ações, estratégias e objetivos para o processo”

(Garcia e Luvizari, 2009: 189)

A aquisição das competências interculturais é assim um processo (Woodin, 2001:201) que a metodologia tandem ajuda a avançar, quer os aprendentes estejam conscientes disso ou não. Por fim, a autora aponta que apesar dos alunos geralmente não identificarem o desenvolvimento das competências interculturais como um objetivo de aprendizagem no projeto, as investigações feitas sobre o tandem apontam-no sempre como um produto do projeto tandem; sendo que tal atesta ainda mais ao facto de que estas são desenvolvidas não por os alunos trabalharem conscientemente para as desenvolver mas porque são um produto genuíno que resulta da relação tandem (*idem*: 193).

## **1.2 M-Learning**

### **1.2.1 Tecnologias Móveis no Ensino de Línguas**

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) são, nos dias de hoje, uma ferramenta fundamental em qualquer área das nossas vidas, desde o trabalho ao entretenimento. Também na área do ensino, estas desempenham um papel cada vez mais relevante, considerando-se que têm mesmo potencial para transformar a forma como concebemos o ensino, como aprendemos e o próprio desenvolvimento cognitivo (Miranda, 2007: 42-45). Nesta secção vamos fazer uma descrição da evolução e panorama atual das tecnologias na educação, com especial ênfase no *m-learning*. Falaremos também de todas as potencialidades – e limites – do *m-learning* para o ensino, bem como da forma de integrar estas ferramentas no ensino e aprendizagem.

#### **1.2.1.1 Evolução das tecnologias no ensino e aprendizagem**

Nos dias de hoje, a generalidade dos autores concorda que a tecnologia tem o potencial de transformar a forma como é feita a aprendizagem (Crompton, 2013: 7-8). No entanto, este não é um fenómeno recente, a tecnologia encontra-se presente no ensino e na aprendizagem há bastante tempo. Sempre que surge uma nova tecnologia, os educadores procuram aproveitar as novas modalidades de interação que ela oferece para as suas práticas letivas. A integração de novas tecnologias no ensino tem evoluído de acordo com dois fatores: a evolução das próprias tecnologias e a evolução das teorias e metodologias de ensino-aprendizagem. Nesta secção apresentaremos sumariamente a evolução das tecnologias aplicadas ao ensino aprendizagem, baseando-nos em autores como Crompton (2013), que traça uma evolução histórica destes dois aspetos, e Franco (2010), que o faz em específico para a aprendizagem de línguas.

Segundo Warschauer e Meskill (2000 *apud* Franco, 2010: 3) “cada método ou abordagem do ensino de línguas contou com o apoio de tecnologia própria”. Por exemplo, segundo Franco (2010: 3), o desenvolvimento, a partir dos anos 40 de tecnologias que permitiam a gravação e reprodução de áudio (fonógrafo, gramofone, fita magnética) levou a que fossem aplicadas nas décadas seguintes ao ensino de línguas. Assim, dos anos 50 aos anos 70, estas tecnologias de áudio (à qual se juntaram o vídeo) eram utilizadas como suporte do método áudio-lingual da aprendizagem de línguas: os alunos ouviam e repetiam frases e estruturas

gramaticais (*idem*: 5). É aqui que começam a surgir laboratórios de áudio nas instituições de ensino (*idem*: 13).

A partir do final dos anos 70 e início dos anos 80 começam a surgir os primeiros computadores, bem como outras tecnologias como disquetes ou cassetes de vídeo (Crompton, 2013: 7-8), que vêm inaugurar uma nova fase de integração das tecnologias no ensino. Na área do ensino de línguas surge assim a denominação CALL<sup>6</sup>, que designa as metodologias de ensino que utilizam este tipo de tecnologias como suporte. Isto surge à medida que o método áudio-lingual entra em declínio e começa a ser substituído por uma abordagem comunicativa ao ensino de línguas (Richards e Rodgers, 2001 *apud* Franco, 2010: 6). Esta abordagem é baseada nas teorias cognitivas ou construtivistas, que defendem que “knowledge acquisition develops through interactions with the environment” (Compton, 2013: 5) e construcionistas, em que “students learned best when they were actively involved in *constructing* social objects” (*idem*). Assim, na aprendizagem de línguas procura-se que os alunos desenvolvam as suas competências comunicativas através da interação com ambientes reais de utilização da língua. Consequentemente, a tecnologia começa a ser integrada na sala de aula “de forma a maximizar as oportunidades de interação de alunos com contextos significativamente ricos, através do qual esses alunos possam construir e adquirir competências na LE” (Franco, 2010: 4). Os alunos trabalham assim individualmente ou em grupos com um computador, utilizando diversos tipos de novos *softwares* e começando a tirar partido da ligação à internet.

Sendo que durante estas décadas os computadores não eram acessíveis a todos os alunos, começam a surgir nas escolas laboratórios de computadores (Franco, 2010: 3). Contudo durante os anos 80 surge o computador pessoal, que, a partir do final da década, começa a ser utilizado pelos alunos e trazido para o espaço escolar/universitário (Crompton, 2013: 8). Também por esta altura, nos anos 90, surge o conceito de e-learning. Segundo Urdan e Weggen, este termo “covers a wide set of applications and processes, including computer-based learning, Web-based learning, virtual classrooms and digital collaboration. We define e-learning as the delivery of context [and interaction] via all electronic media” (2000: 8 *apud* Brown, 2003: 4). Segundo Crompton (2013: 10), este foi o primeiro conceito a relacionar a aprendizagem com as tecnologias, se bem que por esta altura “learning typically mimicked

---

<sup>6</sup> Do inglês *Computer-Assisted Language Learning*, que em português pode ser traduzido como Aprendizagem de Línguas Mediada por Computador.

traditional teaching approaches”, apenas adicionando-lhe tecnologia. Na prática, este termo começou a ser utilizado como sinónimo de ensino à distância<sup>7</sup> que passava a ser feito agora através da utilização das tecnologias, em especial da internet (*idem*).

Os anos 90 viram assim uma franca expansão das tecnologias aplicadas ao ensino, especialmente os computadores pessoais mas também outros aparelhos (como os PDA's), que permitiam interações mais avançadas e personalizadas com o aparelho, apoiando assim as novas metodologias de ensino-aprendizagem que se baseavam no aprendente (*learner-centered*) ou na aprendizagem baseada na resolução de problemas (Crompton, 2013: 6-9). Franco (2010: 6) chama a esta fase a CALL integrativa, ou seja, se até aqui o computador era utilizado para a prática das várias competências linguísticas (ouvir, falar, ler e escrever) de forma separada, nesta fase começam a ser interligadas. Isto foi possível, segundo Warschauer, com o desenvolvimento da Internet e dos computadores multimédia (1996 *apud* Franco, 2010: 6-7). Segundo Franco, “ambos favorecem o uso da hipermídia, na qual recursos multimídia como texto, imagem, som, animação e vídeo estão agrupados e permitem ao aluno escolher seu próprio trajeto de navegação através de um simples clique” (2010: 6-7).

Já o século XXI vê como principal inovação tecnológica as tecnologias móveis, em especial o telemóvel. Sendo que este aparelho já se encontrava em desenvolvimento desde os anos 70/80 (Crompton, 2013: 8), é a partir do virar do milénio que começam a surgir os primeiros smartphones – por exemplo, a Apple lança o primeiro iPhone em 2007 (Person e Nouri, 2018: 189) – a par da difusão em larga escala de outros dispositivos que permitem a mobilidade, como os computadores pessoais, palmtops, PDA's ou tablets (Brown, 2003: 3). Simultaneamente, assistimos ao desenvolvimento das tecnologias sem fios – como o *Wireless*, o *Bluetooth* e a internet móvel – que vêm alterar o paradigma das tecnologias com fios para um paradigma *wireless* (Brown, 2003: 3).

Inicialmente, durante os anos 90 e no início dos anos 2000, os telemóveis eram ainda bastante limitados, por exemplo em aspetos como “functionality, screen size, processor speed, and battery life” (Crompton, 2013: 11). Nas últimas duas décadas, contudo, estes aparelhos têm-se tornados muito mais sofisticados, evoluindo das suas funções iniciais de fazer chamadas e enviar mensagens para dispositivos, como os *smartphones*, que permitem

---

<sup>7</sup> Convém notar que CALL não é o mesmo que *e-learning* (Franco, 2010: 8), pois enquanto o primeiro termo significa a utilização de computadores para a aprendizagem de língua (que pode ser feita à distância ou com o professor na sala de aula), o segundo tem a ver sobretudo com um ensino não-presencial.

fazer operações avançadas, utilizando recursos de áudio, imagem e vídeo, acedendo à internet e com uma capacidade de memória e processamento capaz de gerir e armazenar grandes quantidades de dados. Para Person e Nouri, hoje em dia o telemóvel tornou-se “powerful enough to compete and override PCs and laptops, offering portability and a lower cost. Mobile devices nowadays can be considered all-purpose computing devices with internet connectivity that allows performing different tasks” (2018: 190).

Graças a esta multifuncionalidade, os autores consideram que as tecnologias móveis “have been incorporated in almost every aspect of our daily live offering mobility, portability, and usability” (*idem*: 188), sendo utilizadas tanto nas nossas vidas profissionais como pessoais, em áreas tão diversas como transações bancárias, comércio digital e, obviamente, a educação (*idem*).

De facto, podemos considerar que as tecnologias móveis, dada a sua franca proliferação, são as tecnologias do futuro. Segundo Moura (2018: 2), em 2018 os dispositivos móveis já eram utilizados por mais de 66% da população mundial. Em termos de distribuição, a UNESCO aponta que “nos países desenvolvidos, 4 entre 5 pessoas possuem e usam um telefone celular, e, embora essa proporção seja significativamente menor nos países em desenvolvimento (2 entre 5 pessoas), estes últimos também apresentam o crescimento mais rápido em taxas de penetração” (2014: 9). O uso dos dispositivos é acompanhado pela maior utilização da internet móvel – segundo o relatório da GSMA (2020: 6), existem atualmente 3.8 biliões de utilizadores de internet móvel (representando 49% da população mundial), e prevê-se que em 5 anos este número cresça para 5 biliões (61% da população mundial).

Outro aspeto digno de nota, segundo Person e Nouri (2018) é a sua vasta adoção pelos mais jovens, especialmente como forma de entretenimento, mas também como uma ferramenta educativa, tanto dentro como fora da escola. De facto, as tecnologias móveis têm sido utilizadas cada vez mais na área do ensino. Assim, no início dos anos 2000 começa a surgir o conceito de *mobile-learning*, ou, como é normalmente utilizado, *m-learning*. O *m-learning* é atualmente considerado o próximo passo do *e-learning* (Moura, 2018: 3, Brown, 2003: 1). Na próxima secção, vamos explorar a sua definição bem como a ligação com as teorias e práticas educativas atuais.

### 1.2.2 *M-learning*

Tal como as próprias tecnologias móveis, também a definição de *m-learning* tem evoluído ao longo dos tempos (Moura, 2018: 2-3). As primeiras definições do conceito, como a proposta por Quinn, de que “m-learning is e-learning through mobile computational devices: Palms, Windows CE, machines, even your digital cell phone” (2001 *apud* Brown, 2003: 4), eram essencialmente centradas na tecnologia. Segundo este tipo de definições, o *m-learning* é qualquer forma de aprendizagem que possa ser feita através de um dispositivo móvel.<sup>8</sup>

No entanto, o *m-learning* é mais do que a tecnologia que utiliza, pois traz características inovadoras para a aprendizagem (possibilitadas pelas novas tecnologias). Segundo Moura (2016: 77), o “mobile” em *mobile-learning* refere-se não só à mobilidade das tecnologias, mas também à mobilidade dos aprendentes e dos conteúdos. Por exemplo, em relação à mobilidade dos aprendentes, isto significa que “podem estar física e geograficamente distantes uns dos outros ou em espaços físicos formais de educação, como a sala de aula” (*idem*: 75). Desta forma, Crompton (2013) aponta quatro dimensões que é necessário ter em conta na definição deste conceito: a pedagogia, os dispositivos móveis, o contexto e as interações sociais. A autora define o *m-learning* como “learning across multiple contexts through social and content interactions, using personal electronic devices” (*idem*: 4).

As novas possibilidades trazidas pelo *m-learning* permitem ampliar o conjunto de práticas educativas bem como trazer oportunidades para a aplicação das novas correntes teóricas em termos de ensino e aprendizagem, nomeadamente as abordagens socio-cognitivas (ou socio-construtivistas) que começaram a surgir nos anos 90. Estas abordagens encontram as suas raízes no pensamento de Vygotsky, que considera que “social and individual processes are interdependent in the co-construction of knowledge” (*apud* Crompton, 2013: 6). Isto significa que o aprendente tem um papel ativo na construção do conhecimento, através da sua interação com o ambiente e com a sociedade (*idem*: 7). Em termos de aprendizagem de línguas, nestas teorias esta “é vista como um processo de socialização em comunidades discursivas específicas” sendo que os alunos “devem ser encorajados a participar de interação social autêntica a fim de poderem praticar situações comunicativas fora do

---

<sup>8</sup> A classificação do que é um dispositivo móvel é variável. Para Person Nouri é “a small handheld computer with a touch display or small keyboard” (2018: 190). Já a definição da UNESCO é mais alargada, considerado que os dispositivos móveis são “digitais, facilmente portáteis, de propriedade e controle de um indivíduo e não de uma instituição, com capacidade de acesso à internet e aspetos multimídia, e podem facilitar um grande número de tarefas, particularmente aquelas relacionadas à comunicação” (2014: 8) incluindo assim nesta definição aparelhos como telemóveis, tablets, *e-book readers*, leitores de mp3, consolas de jogos de vídeo, etc.

contexto de sala de aula” (Franco, 2010: 5). Segundo Brown (2003: 11), o *m-learning* tem um grande potencial para aplicar as teorias socio-construtivistas, pois por um lado permite novas formas de interação entre o aluno e os seus pares, os professores ou comunidades de práticas e, por outro lado, possibilita a aprendizagem ao longo da vida, num modelo de learn “on-the-go”, em outros ambientes além do contexto escolar. Crompton (2013: 10) adiciona que o *m-learning* também é uma boa ferramenta para adotar pedagogias centradas no aprendente.

Igualmente, as tecnologias móveis têm-se tornado ferramentas importantes para a aprendizagem informal, a gestão da aprendizagem ao longo da vida, o estabelecimento de contatos informais de aprendizagem entre pares (através das redes sociais) e a partilha de experiências, através de funcionalidades como a realidade aumentada e a recolha de dados pessoais (Sharples e Pea, 2014: 10-11). Além disso, o *m-learning* pode ainda estar ligado à administração escolar e sistemas de comunicação entre as instituições de ensino e as famílias dos alunos. (UNESCO, 2014: 8).

Crompton sumariza algumas das novas possibilidades apresentadas pelo *m-learning*:

“the learning might be directed by others or by oneself, and it can be an unplanned, spontaneous learning experience; learning can happen in an academic setting or any other non-academic setting; and the physical environment may or may not be involved in the learning experience”  
(Crompton: 2013: 4).

É indiscutível que, devido às suas inúmeras possibilidades, o *m-learning* é “uma tendência que se está a instalar paulatinamente nas práticas educativas e formativas, um pouco por todo o lado, tirando partido dos avanços tecnológicos e das mudanças sociais” (Moura, 2018: 2).

### **1.2.2.1 *M-learning* em Países Africanos**

Como vimos anteriormente, o rápido desenvolvimento e penetração das tecnologias móveis em todo o mundo, traz um grande potencial para a expansão do *m-learning*. Isto é particularmente relevante para o continente africano.

De facto, apesar de na África Subsaariana apenas 45% das pessoas possuírem uma ligação móvel (em relação à média mundial de 67%) (GSMA, 2020: 6-9), este é o continente onde a adoção das tecnologias móveis tem as maiores taxas de crescimento (Brown, 2003: 8).

Como aponta Brown (2003), a falta ou insuficiência de infraestruturas (cabos) para a ligação de internet e telefones fixos verificada historicamente na África subsaariana, especialmente

nas áreas rurais, levou a que fosse dado um salto imediato para a instalação de infraestruturas *wireless*. Assim, em muitas áreas do continente, os telemóveis com acesso à rede móvel foram a primeira oportunidade dos indivíduos realizarem uma conversa telefónica ou se ligarem à internet (Sharples e Pea, 2014: 1).

Em termos de ensino, isto significa que “Africa is actually leapfrogging from an unwired, non-existent e-learning infrastructure to a wireless e-learning infrastructure” (Brown, 2003: 11). O *m-learning* encontra-se assim em franco crescimento no continente, considerando-se que tem o potencial de transformar a educação em África (Motlik, 2008 *apud* Grimus e Ebner, 2013: 4). Segundo os autores, “the existing mobile infrastructure can help to overcome many of the longstanding challenges in education, that have inhibited access to traditional educational products” (idem: 9), e apontam assim algumas potencialidades específicas do *m-learning* para o continente africano, que resumimos em seguida:

- Os telemóveis são tecnologias mais económicas que os computadores fixos ou pessoais, da mesma forma que os pacotes de internet móvel são mais económicos que os de internet fixa;
- Em relação a outras tecnologias, os telemóveis têm uma maior durabilidade de bateria e são mais fáceis de carregar, mesmo em situações onde não exista eletricidade permanente, pois pode-se recorrer a um gerador, energia solar ou loja local para carregar o telemóvel;
- O *m-learning* permite o acesso à educação em áreas remotas ou com baixa densidade populacional, onde não existem escolas ou a educação formal é limitada;
- Permite o acesso à educação a crianças que abandonaram a escola pois apresentam maior flexibilidade de conteúdos e adaptabilidade em relação a diferentes idades;
- Permite o acesso à educação a muitas raparigas (que ainda abandonam a escola em taxas superiores aos rapazes) pois oferece um ambiente de aprendizagem mais seguro;
- As tecnologias móveis permitem o acesso a materiais educativos de aprendizagem, o que é especialmente relevante no contexto de um continente que luta com a falta de livros e materiais didáticos de qualidade ou com os seus elevados custos.

Refletindo estas potencialidades, têm surgido na última década um grande número de iniciativas de *m-learning*, algumas de larga escala, mas maioritariamente de pequena escala, por todo o continente. Segundo Grimus e Ebner “the majority of mobile learning projects were mainly initiated by individuals or organizations backed by private corporations or donor agencies, with fixed term and mainly small scale” (2013: 6) o que levou a que muitos

deles não tivessem continuidade após o período de financiamento. No entanto, as iniciativas têm-se multiplicado, e muitas têm efeitos duradores.

Existem também limitações ao *m-learning* no continente, apontadas por Grimus e Ebner (2013) ou Brown (2003) que é necessário ter em conta: o custo dos telemóveis (especialmente de *smartphones*) e subscrição de pacotes de internet não ser acessível a toda a gente (o custo dos downloads é ainda um fator a considerar para muitos); problemas de falta de eletricidade; questões de iliteracia (em geral e em TIC) e diferenças linguísticas; problemas de igualdade de género; falta de formação dos professores e baixa qualidade dos sistemas de ensino e ainda barreiras políticas, como a dependência de doadores ou do setor privado. Isto significa que os programas de *m-learning* deverão ser adaptados aos condicionalismos do continente, e podem ser drasticamente diferentes das práticas de outros continentes (Grimus e Ebner, 2013: 5).

### 1.2.2.2 Potencialidades

O *m-learning* abre inúmeras possibilidades para a sua integração em projetos educativos. Para Moura, a integração das tecnologias móveis na área da educação “desafia professores e alunos a transformar o processo de ensino e aprendizagem” (2018: 1).

Em primeiro lugar, devemos apontar as três características principais e diferenciadoras do *m-learning*: a portabilidade, a ubiquidade e, conseqüentemente, a flexibilidade.

O *m-learning* distingue-se do *e-learning* principalmente devido à **portabilidade** dos dispositivos, o que, para Person e Nouri, “allows to transfer the learning to any possible environment, facilitating the access to information and motivating the student to investigate and learn from experience” (2018: 191).

Esta portabilidade permite a segunda característica do *m-learning*, a **ubiquidade**, ou seja, dá aos alunos a possibilidade de aprender em qualquer lado, a qualquer hora (Brown, 2003: 1). Segundo Moura (2016: 76), a característica dos dispositivos móveis “de podermos estar contactáveis a qualquer hora e lugar, veio alterar a sociedade e configurar as nossas relações sociais”, sendo que podemos dizer o mesmo da educação. Para a UNESCO, isto significa que “a aprendizagem pode ocorrer em momentos e locais que antes não eram propícios à educação” (2014: 16), ou seja, possibilita que se aprenda em situações da vida quotidiana, ou em tempos mortos, como num intervalo, durante a refeição, numa viagem de autocarro,

numa sala de espera, etc., naquilo que Metcalf (2002 *apud* Moura, 2016: 76) chama de “stolen moments of learning”.

Estas duas características possibilitam o que se tem vindo a designar como *seamless learning*, um conceito que aponta para uma continuidade da experiência da aprendizagem, entre diferentes espaços e contextos, deitando assim abaixo os muros entre “previously distinct experiences of learning (in-class and out-of-class; academic and non-academic; curricular and cocurricular; on-campus and off-campus” (Sharples e Pea, 2014: 3). Ou seja, através da utilização dos dispositivos móveis, os alunos podem continuar as aprendizagens iniciadas em sala de aula, em casa, ou em outros contextos quotidianos. Para os autores, por exemplo, com as tecnologias móveis “everyday natural interactions between people and their surroundings can be transformed into learning opportunities, by providing tools to interpret objects in the world, collect data, converse with people in other locations, and reflect on experience” (*idem*: 4). Aliadas aos dispositivos móveis, as recentes práticas de arquivamento de ficheiros permitem também que um aluno guarde o seu trabalho em rede e aceda a ele a partir dos seus vários dispositivos (computador fixo, telemóvel, tablet, etc.), possibilitando assim “a continuidade da experiência de aprendizagem” (UNESCO, 2014: 22).

Estas características conferem por isso uma grande **flexibilidade** ao *m-learning*, que permite “o acesso a conteúdos sem limites de espaço ou tempo e uma organização mais flexível do tempo de aprendizagem” (Moura e Carvalho, 2011: 234). Segundo Moura e Carvalho, “As tecnologias funcionam como um prolongamento do espaço real ao tornarem acessíveis informações aos utilizadores no espaço virtual.” (2008: 4). Além da flexibilidade do espaço, também permite a flexibilidade do tempo de aprendizagem, por exemplo, os “aplicativos de aprendizagem móvel permitem às pessoas escolherem entre lições que exigem apenas alguns minutos e lições que requerem concentração por algumas horas” (UNESCO, 2014: 16). E ainda uma flexibilidade em termos de contextos. De facto, o *m-learning* é apropriado para ser utilizado na educação formal, tanto dentro como fora da sala de aula, bem com na educação informal. Aliás, Bransford et al. Consideram que o *m-learning* “provide us with opportunities to combine the distinct strengths of formal and informal learning environments” (2006, *apud* Sharples e Pea, 2014: 2).

Em relação ao ensino formal, o *m-learning* tem sido utilizado em diferentes áreas e níveis de ensino, como ferramenta de apoio ao trabalho na sala de aula ou para realizar atividades extra, em casa (Person e Nouri, 2018: 203). Por exemplo, através das tecnologias móveis os

alunos têm um acesso facilitado a conteúdos (Moura, 2016: 78), tanto enviados pelo professor, como disponíveis on-line, aos quais podem aceder com rapidez e em qualquer lugar. As tecnologias móveis podem assim “ajudar os alunos a encontrar informação no momento em que precisam dela e são adequadas ao seu estilo de vida móvel” (*idem*: 82).

Em segundo lugar, as tecnologias móveis também podem ser utilizadas para disponibilizar aos alunos exercícios e trabalhos extra de consolidação ou fazer trabalhos de campo que serão utilizados na sala de aula, como por exemplo “tirar notas ou recolher dados no local, diretamente, para o dispositivo, em texto, imagem, vídeo ou voz” (Moura, 2016: 75).

Mas a maior potencialidade será talvez facilitar a aplicação de metodologias como a “sala de aula invertida”. Por exemplo, a UNESCO defende que o *m-learning* ajuda a garantir que o tempo de aula é utilizado de forma mais produtiva, pois

“quando os estudantes utilizam as tecnologias móveis para completar tarefas passivas ou de memória, como ouvir uma aula expositiva ou decorar informações em casa, eles têm mais tempo para discutir ideias, compartilhar interpretações alternativas, trabalhar em grupo e participar de atividades de laboratório, na escola ou em outros centros de aprendizagem”

(UNESCO, 2014: 18)

Isto permite que “tarefas que antes eram realizadas na escola, tornam-se deveres de casa, e o trabalho em sala de aula enfatiza mais os aspetos sociais da aprendizagem”. (*idem*)

De facto, uma característica muito importante da portabilidade é permitir aos aprendentes interagirem com o contexto em que se encontram, o que permite estabelecer atividades ou programas educativos (por exemplo, numa visita de estudo) em que os alunos tenham interação direta com o contexto. Segundo Taxler (2011 *apud* Crompton, 2013: 12), isto proporciona vários tipos de aprendizagem, como a aprendizagem situada (*situated learning*) ou a aprendizagem sensível ao contexto (*context-aware learning*), que permitem customizar a experiência de aprendizagem a um contexto específico, com os quais os alunos podem interagir, sendo uma aprendizagem mais baseada na experiência.

Como vemos, o *m-learning* permite fazer um ensino misto, que mistura as interações presenciais com atividades remotas (Albertathy, 2001 *apud* Brown, 2003: 3), alargando assim a matriz de interações dentro e fora da sala de aula e ampliando as fronteiras educativas (Moura, 2016: 79).

Também na educação informal, as tecnologias móveis apresentam grandes possibilidades, apesar deste aspeto não ter sido ainda muito estudado (Sharples e Pea, 2014: 13). De facto, Person e Nouri apontam como uma grande vantagem do *m-learning* o facto de ser possível conduzir o processo de aprendizagem “outside the classroom environment, allowing to learn

without teacher support” (2018: 192). Isto pode ser feito com inúmeras aplicações móveis educativas, que qualquer pessoa pode utilizar na sua vida quotidiana<sup>9</sup>, permitindo assim aos aprendentes utilizar o *m-learning* num contexto que é relevante para si (Moura, 2016: 77). Em termos de interação, é curioso que o *m-learning* também permite uma aprendizagem tanto individual, autónoma e personalizada, como uma aprendizagem social e colaborativa. Vejamos cada um dos casos.

Em relação à aprendizagem individual e personalizada, Person e Nouri dizem que o *m-learning* tem o potencial “to transform the traditional teacher centered instruction into one focused on the learner” (2018: 191), uma vez que com este tipo de tecnologia “students are encouraged to be active in their own learning, to be self-thinking and active consumers of knowledge” (*idem*: 203). Uma abordagem centrada no aluno é facilitada no *m-learning* pois, em primeiro lugar, os dispositivos que os alunos usam para a aprendizagem são pessoais, o que poderá “suscitar nos aprendentes um sentimento de propriedade pessoal sobre as tarefas de aprendizagem e as tecnologias utilizadas” (Waycott et al., 2005 *apud* Moura e Carvalho, 2011: 235). Além disso, a flexibilidade que as tecnologias proporcionam também permitem aos estudantes “avançar em seu próprio ritmo e seguir seus próprios interesses, aumentando potencialmente sua motivação para buscar oportunidades de aprendizagem” (UNESCO, 2014: 5). De facto, outros autores, como Person e Nouri (2018: 191) ou Moura (2006: 75, 2018: 9) consideram que estes aspetos contribuem para aumentar a motivação dos alunos, o seu empenho nas atividades educativas e a sua autonomia enquanto aprendentes.

Além disso, dependendo dos recursos utilizados, as tecnologias móveis podem permitir “fornecer retorno (feedback) de forma instantânea”, normalmente sob a forma de avaliação formativa, assegurando assim que “as avaliações sejam usadas para o progresso da aprendizagem, e não simplesmente para classificar, premiar ou punir o desempenho” (UNESCO, 2014: 15), o que pode promover a autonomia dos aprendentes.

Por fim, Moura (2016: 91) aponta que a utilização das tecnologias móveis para a aprendizagem também dará aos alunos capacidades de se tornarem mais flexíveis em relação ao seu ambiente de trabalho, o que lhes trará vantagens no futuro, enquanto profissionais mais flexíveis, dinâmicos e capazes de se atualizar em permanência.

---

<sup>9</sup> Alguns exemplos destas práticas são museus que oferecem visitas guiadas e interativas através de uma aplicação móvel ou a proliferação de aplicações para aprender línguas estrangeiras.

Por outro lado, as tecnologias móveis, centradas na comunicação, são ótimas ferramentas para o trabalho colaborativo e em rede. A possibilidade de interagir com outros é uma das maiores utilizações de qualquer tecnologia na aprendizagem (Brown, 2003: 6). Moura (2016: 79) salienta que uma das maiores revoluções que as tecnologias móveis nos trazem é chegarmos diretamente a um indivíduo e não a um local, o que permite diversas possibilidades de interação, tanto entre o aluno e o professor, como entre os alunos.

Em primeiro lugar, a relação entre alunos e professores é alterada através do *m-learning*. Para Sharples e Pea, “In a classroom, the locus of control over learning traditionally remains firmly with the teacher, but for mobile learning it may diffuse across learners, guides, teachers, technologies and resources such as books, buildings, plants and animals” (2014: 4). O professor tem assim o papel de facilitador das aprendizagens, ao mesmo tempo que os alunos assumem uma maior autonomia no seu papel de aprendentes.

Em segundo lugar, o *m-learning* também permite a comunicação e o trabalho colaborativo entre os alunos da turma. Através das tecnologias móveis os alunos têm a possibilidade de desenvolver competências em trabalho colaborativo e resolução de problemas (Kristiansen, 2001:11 *apud* Brown, 2003: 6-7), bem como a oportunidade de “get feedback from peers and learn to critically analyze their current skills and progress” (Person e Nouri, 2018: 191). E em terceiro lugar, sendo talvez a característica mais inovadora, as tecnologias móveis abrem a possibilidade de realizar projetos de aprendizagem de forma colaborativa à distância, com outros alunos de outras instituições de ensino ou países (como é o caso que apresentamos nesta dissertação) ou através da interação com comunidades de práticas (Brown, 2003: 6). Segundo a UNESCO, o *m-learning* permite “criar novas comunidades de estudantes onde elas não existiam” (2014: 19). Quando esta interação é feita com alunos estrangeiros, existe ainda a vantagem de os alunos encetarem diálogos de aprendizagem “across widely differing settings and cultures” (Sharples e Pea, 2014: 1), desenvolvendo assim as suas competências interculturais.

Para além destas principais potencialidades, apontadas pela generalidade dos autores consultados, o documento da UNESCO sobre *m-learning* menciona ainda várias vantagens que esta nova forma de aprendizagem traz para o panorama educativo, ao nível estrutural. É de salientar a possibilidade de, através das tecnologias móveis “estender oportunidades educacionais a alunos que podem não ter acesso a escolas de alta qualidade” (UNESCO, 2014: 12), melhorando assim a abrangência e equidade da educação a vários contextos socio-

culturais. São também tecnologias mais fáceis de utilizar em contextos de catástrofe ou conflito, para evitar a disrupção educativa em situações de crise (*idem*: 24); podem ser adaptadas para estudantes com deficiências (*idem*: 25) e ainda bastante úteis para as questões de administração escolar, pois são uma forma mais económica, rápida e eficaz de contactar e enviar informações a alunos, encarregados de educação e à comunidade escolar (*idem*: 26). Por fim, é importante salientarmos neste trabalho as vantagens específicas do *m-learning* para o ensino de línguas. Em primeiro lugar, Moura (2016: 76) nota que as tecnologias móveis são capazes de suportar e utilizar texto, imagem, vídeo e voz, permitindo assim desenvolver todas as competências essenciais. Existem já inúmeras aplicações – das quais Person e Nouri destacam as “game-based”, ou seja, que partem de uma perspetiva lúdica – que permitem treinar as várias áreas da aprendizagem de língua, como por exemplo “help to increase vocabulary, improve reading and listening comprehension, as well as helping with translations, spelling and grammar revisions” (2018: 188-189). As tecnologias móveis também permitem que os alunos interajam com situações da vida real quotidiana ou situações autênticas de aprendizagem (Moura, 2016: 76), especialmente através das suas plataformas de comunicação e outras. Para a autora, permitem também aos alunos comunicarem livremente, sem as pressões da sala de aula (*idem*: 91). De facto, as tecnologias móveis abrem um mundo de potencialidades para a aprendizagem de línguas, como demonstram os vários estudos feitos na área, que destacam: “improvement in the proficiency of the target language, in the learning motivation, or in both of them” (Person e Nouri, 2018: 205). No entanto, não poderíamos terminar a secção sem referir alguns limites ou pontos negativos apontados a estas tecnologias. Por exemplo, Moura (2018: 9) levanta algumas questões práticas que podem ser entraves ao *m-learning*, como as dificuldades ou instabilidade de conexão à internet, a dificuldade de realizar alguns tipos de tarefa num pequeno ecrã de telemóvel, as questões ligadas ao carregamento de baterias, etc. Acrescentaríamos também potenciais efeitos negativos para a saúde dos alunos por estarem tanto tempo em frente de ecrãs. Existem ainda outras questões de ética apontadas por Sharples and Pea, derivadas das preocupações suscitadas de forma geral pelas novas tecnologias: a questão do “*information overload*”, de estarmos constantemente ligados e a sermos monitorizados; o facto de isto exigir capacidades de autorregulação e de filtragem da informação relevante entre todo o “*background data noise*”; e ainda as questões de controlo dos dados pessoais e privacidade (2014: 11-12). Moura (2016: 81) acrescenta ainda as preocupações com o *cyber*

*bullying* e os telemóveis poderem ser elementos distrativos na sala de aula. Por fim, também é preciso considerar questões logísticas, como se os professores têm formação adequada ou se estão disponíveis os recursos necessários, quando se considera integrar as tecnologias móveis em qualquer programa educativo.

Em suma, podemos ver nesta secção que o *m-learning* apresenta inúmeros potenciais de integração na educação. Segundo a UNESCO,

“Embora longe de serem uma solução para todos os problemas, elas podem abordar de forma significativa vários desafios educacionais urgentes, de formas novas e efetivas financeiramente. Em um mundo que confia cada vez mais na conectividade e no acesso à informação, os aparelhos móveis não são uma novidade passageira. À medida que o poder e a funcionalidade das tecnologias móveis continuarem a crescer, sua utilidade como ferramentas educacionais provavelmente se ampliará e, juntamente com ela, seu papel central para a educação, tanto formal quanto informal”

(UNESCO, 2014: 42)

### 1.2.2.3 Integração nos Programas Escolares

Apesar das suas diversas e significativas potencialidades, o *m-learning* ainda não está a ser suficientemente aplicado na sala de aula. Segundo Kopch, parece haver uma “lacuna entre a quantidade de tecnologia disponível na sala de aula e o uso que os professores fazem dela para fins educacionais” (2012 *apud* Moura, 2016: 86-87). De facto, hoje em dia a maioria dos alunos dispõe de um *smartphone* que traz para a escola. No entanto, em grande parte dos contextos educativos, estes dispositivos são banidos da sala de aula (Moura, 2016: 81). Segundo Sharples e Pea (2014: 10), a proibição foi a primeira reação de muitas instituições educativas, pois as tecnologias móveis representavam um elemento de distração na sala de aula, impedindo o professor de “orquestrar” a situação educativa sem fatores de interrupção. Segundo as diretrizes da UNESCO sobre o uso de tecnologias móveis na sala de aula, “essas proibições são instrumentos grosseiros que geralmente obstruem as oportunidades educacionais e inibem a inovação do ensino e da aprendizagem, a não ser que sejam implementadas por motivos bem fundamentados” (2014: 32). A organização recomenda que seja evitada a proibição e que se procure integrar as tecnologias no contexto escolar.

Há efetivamente uma grande dissonância entre o que os alunos fazem dentro da sala de aula e fora dela. Sharples e Pea exemplificam: “Outside school, children use their mobile devices to create social networks, to constantly converse, and they develop skills in information sharing and online research—and these skills, although developed for personal and social reasons, are valued in the knowledge economy” (2014: 10). Por isso, ao ser adotado um

clima de restrição das tecnologias móveis na escola, os alunos não têm a oportunidade de desenvolver estas competências no ensino formal. Os autores apontam para a necessidade de ligar a aprendizagem feita na escola e fora dela, adotando assim uma visão das tecnologias como “complementing rather than conflicting with formal education” (*idem*).

Percebendo-se a importância de integrar as novas tecnologias nos contextos escolares, surge a questão de como o fazer. Miranda (2007: 44) argumenta que os estudos feitos a partir dos anos 80 demonstram que a estratégia muitas vezes utilizada de apenas acrescentar os recursos tecnológicos às atividades já praticadas nas salas de aula, sem as alterar, não produz efeitos positivos relevantes nem na aprendizagem dos alunos nem na motivação e desempenho, tanto de alunos como de professores. Vários outros autores advogam que não devemos partir das tecnologias para desenhar as atividades, mas sim do contexto de aprendizagem. Para Sharples e Pea (2014:2), é a mobilidade dos alunos que torna possível que a aprendizagem se realize no contexto das suas atividades diárias e que seja conectada ao contexto escolar. Já Moura menciona que “se temos tanta informação à mão então é preciso potenciá-la e utilizá-la o melhor possível, para atingir os objetivos educacionais, que são a prioridade na escola e esta deve adequar-se às necessidades da sociedade” (2018: 4). Ou seja, para a tecnologia trazer benefícios, precisam de ser criados ambientes de aprendizagem “based on sound didactical principles that will ensure the optimising of learning in the m-learning environment” (Brown, 2003: 11). O dispositivo móvel é apenas a ferramenta e, segundo Moura,

“quando uma nova tecnologia, como é o caso dos dispositivos móveis, passa a ser incorporada como um instrumento de mediação de uma determinada atividade, ela tem o poder de alterar essa atividade. A nossa ideia não é que os dispositivos móveis substituam outros instrumentos de aprendizagem, mas integrá-los como parte de uma cultura social e ferramentas com grande potencial para ajudar a desenvolver competências do século XXI, dependendo de como os utilizarmos”

(Moura, 2016: 80-81).

De facto, a integração das tecnologias exige uma alteração das atividades feitas na sala de aula, bem como dos princípios educativos e metodologias que as enquadram. Os professores devem utilizar estas novas ferramentas com os alunos, tratando-as: “a) como novos formalismos para tratar e representar a informação; b) para apoiar os alunos a construir conhecimento significativo; c) para desenvolver projectos, integrando (e não acrescentando) criativamente as novas tecnologias no currículo” (Miranda, 2007: 44).

Além disso, as tecnologias podem alterar mesmo a forma como se aprende. Para Miranda, esta “vão modificar o modo como as crianças estão habituadas a aprender e também amplificar o seu desenvolvimento cognitivo” (2007: 45).

Brown (2003: 5) menciona que as tecnologias podem ser integradas no ensino a partir de duas abordagens, a do conteúdo – fornecendo aos alunos conteúdo mais facilmente acessível – e a da comunicação – facilitando a comunicação e também o acesso à informação. Embora a primeira abordagem traga algumas vantagens, parece evidente que os maiores benefícios do *m-learning* provêm da segunda (*idem*).

Em primeiro lugar, elas permitem um ensino mais construtivista, em termos de construção de conhecimento e procurar informação. Segundo Brown, os paradigmas educativos contemporâneos “do not only focus on the production of knowledge, but are beginning to focus more and more on the effective application/ integration/ manipulation/ etc of existing information and knowledge” (2003: 2), o que é potenciado pelas tecnologias móveis, dado serem a forma mais rápida e conveniente que temos nos dias de hoje de aceder à maior parte da informação disponível. Assim, o ensino não se deve focar em dar conteúdos aos alunos, mas “focus on how to enable learners to find, identify, manipulate and evaluate existing knowledge, to integrate this knowledge in their world of work and life, to solve problems and to communicate this knowledge to others” (*idem*).

Para Sharples and Pea as tecnologias móveis também proporcionam a realização de atividades focadas na construção de sentidos (*Sense-making*), uma característica cognitiva essencial “for gaining awareness of a complex situation (...) understanding one’s place in society, and interpreting scientific findings” (2014: 8).

Segundo Miranda (2007:46), existem diversos conceitos aplicados hoje em dia à aprendizagem, que são importante aplicar na conceção dos currículos, como a aprendizagem baseada na resolução de problemas, cumulativa (“novos conhecimentos são adquiridos com base nas aprendizagens realizadas anteriormente”), auto-regulada (em que os professores devem apoiar a autonomização na aprendizagem dos alunos), orientada para objetivos, situada (o que “significa que o seu sentido advém do contexto onde foi realizada”) e colaborativa. Como vimos pelas potencialidades anteriormente definidas, as tecnologias móveis têm o potencial de apoiar ainda todos estes tipos de aprendizagens.

Quando falamos da integração das tecnologias na sala de aula, um dos fatores mais importantes a ter em conta é a disponibilidade dessa tecnologia e a familiaridade que os

alunos têm com ela. Hoje em dia, os *smartphones* são a tecnologia móvel mais disseminada globalmente, entre alunos de diferentes contextos educativos. Assim, o papel do professor é aproveitar estas tecnologias, criando “o seu próprio cenário educativo, em que permita que os alunos possam explorar, criar e crescer pessoal e intelectualmente” (Moura, 2018: 5).

Por outro lado, o facto de os alunos estarem familiarizados com a utilização dos *smartphones*, não significa que tenham altos níveis de “literacia digital”<sup>10</sup>. Segundo Moura, as competências de literacia digital “podem ser desenvolvidas em todas as disciplinas e em todas as idades, por serem centrais na vida pessoal, social, educacional e profissional dos alunos. É essencial haver na escola uma pedagogia da Web e das múltiplas literacias, para se aproveitar o potencial do mundo digital” (2018: 5-6). Isto também é defendido por Buckingham (2008 *apud* Guikema e Williams, 2014: 2), que defende integrar as tecnologias em toda a experiência escolar, ou invés de apenas criar uma disciplina de TIC.

A UNESCO, nas suas diretrizes, faz ainda outras recomendações para a boa integração do *m-learning*, que nos parecerem relevantes, como: a necessidade de criar ou melhorar os conteúdos e recursos educacionais disponíveis para as aplicações móveis; por parte dos países, melhorar a conectividade à internet através da construção ou ampliação da infraestrutura tecnológica, uma vez que “Um estudante que não pode usar uma rede móvel – seja por razões económicas ou geográficas – tem seu acesso negado a uma impressionante e crescente gama de oportunidades de aprendizagem” (UNESCO, 2014: 37); deve-se promover uma utilização segura e responsável destas tecnologias, para mitigar problemas como “bullying, envio de mensagens violentas ou sexualmente explícitas, além de possibilitar a interação com indivíduos perigosos” (*idem*: 39), sendo para isso importante que as tecnologias sejam utilizadas na escola, pois assim é uma oportunidade dos educadores “aumentar a conscientização dos estudantes sobre o uso seguro dos aparelhos móveis, evitando os perigos inerentes ao acesso livre à comunicação e às informações, incluindo o uso excessivo e o vício em internet” (*idem*).

É conclusão, é preciso ter em conta que não há uma “receita de sucesso” para o *m-learning*. Segundo Moura, “não há uma fórmula que sirva para todos os contextos. Por isso, o melhor é cada instituição olhar localmente e descobrir as necessidades da sua comunidade escolar e adequar o plano de integração de tecnologias ao seu próprio contexto” (2018: 4).

---

<sup>10</sup> Competências de literacia digital são, por exemplo “um conhecimento crítico de competências de pesquisa, avaliação e utilização da informação” (Moura, 2018: 5).

## **Capítulo 2 – Metodologia de Pesquisa**

Este capítulo é dedicado à apresentação dos procedimentos metodológicos utilizados na realização deste trabalho. Começaremos por contextualizar o ambiente de ensino de onde originou o projeto aqui apresentado, bem como as razões que justificam a sua criação. De seguida apresentamos o projeto e os passos dados desde a sua conceção à implementação. Por fim, descrevemos os métodos e instrumentos utilizados para a recolha de dados e os procedimentos para a sua análise, que será feita no capítulo seguinte.

## 2.1 Contextualização e Justificação do Projeto

O projeto apresentado nesta dissertação foi concebido a partir da minha prática letiva como docente de Português – Língua Estrangeira no *Ghana Institute of Languages*, um Instituto de Ensino Superior especializado em línguas e tradução, situado em Acra, no Gana<sup>11</sup>. O ensino da língua portuguesa no Instituto é feito maioritariamente no âmbito da Licenciatura em Tradução. Neste curso, além das duas línguas principais obrigatórias (inglês e francês), o português é uma das opções que os estudantes podem escolher como terceira língua<sup>12</sup>. Os estudantes não necessitam de ter conhecimentos prévios na terceira língua antes de ingressarem no curso (ao contrário do que acontece para inglês e francês) e desta forma o ensino do português começa no nível A1 (de acordo com o sistema de classificação do QECR) para todos.

No presente ano letivo (2019-2020), estão inscritos nas unidades curriculares de português um total de 39 estudantes, divididos pelos 4 anos da licenciatura, que vão dos níveis A1 ao B2. Sou a leitora responsável por todas as unidades curriculares de Português – Língua Estrangeira na Instituição (com uma carga horária de 2 a 4 horas semanais para cada turma, dependendo do ano/semestre), sendo que têm ainda unidades curriculares de Cultura dos Países de Língua Portuguesa e de Tradução Português-Inglês (lecionadas por outro docente). Ao longo dos meus 5 anos de prática letiva, sinto que a maior dificuldade neste contexto de ensino é proporcionar aos estudantes o contacto direto com utilizações reais da língua tanto ao nível de receberem *inputs* genuínos, como ao nível de experimentarem *outputs* em situações reais de interação. De facto, na aprendizagem de línguas em contexto escolar, a escassez de interação na língua-alvo é um problema frequente. Vários autores reconhecem por isso ser de extrema importância proporcionar aos aprendentes de uma língua estrangeira

---

<sup>11</sup> Para mais informações sobre o Instituto, visitar <http://gil.edu.gh/>

<sup>12</sup> As outras opções de terceira língua do instituto são alemão, espanhol, árabe e russo.

oportunidades de utilização da língua em situações reais de comunicação, quer seja pela disponibilização de *inputs* autênticos e variados, quer seja pela promoção de momentos de escrita ou conversação (*outputs*) que se assemelhem a situações do quotidiano dos falantes nativos e sejam relevantes para o aprendente (Dias e Bidarra, 2010: 1-2). Person e Nouri concluem que “the interaction with the real world enhances the language skills and increase the learning performance” (2018: 202), sendo que esta interação é também a base da abordagem comunicativa intercultural na aprendizagem de línguas, que orienta em grande parte a prática letiva no ensino de línguas estrangeiras nos dias de hoje (Conselho da Europa, 2001).

Acreditamos que existe um conjunto de fatores no contexto de ensino do Gana que justificam a dificuldade em colocar os estudantes em contato direto com utilizações reais da língua. Ao nível dos *inputs*, são escassos os materiais em língua portuguesa: não existem no país livrarias que disponibilizem livros ou sequer dicionários de português, a biblioteca da instituição tem uma secção de língua portuguesa quase inexistente e é também difícil para os estudantes o acesso a músicas, vídeos, filmes ou séries em português, devido às limitações de dados no acesso à internet (das quais falaremos posteriormente). Por outro lado, ao nível dos *outputs*, são também raras as oportunidades de praticar a língua fora do contexto de sala de aula, por motivos que se prendem com o GIL ser a única instituição no país a oferecer cursos de língua portuguesa, as comunidades de imigrantes/expatriados de países de Língua Portuguesa no Gana não serem muito expressivas e por ser financeiramente difícil para os estudantes terem oportunidades de viajar fora do seu país/região para outros países de língua portuguesa, mesmo que sejam Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), para que possam praticar a língua num contexto de imersão. Além disso, nenhum dos PALOP é limítrofe do Gana (como é o caso dos países francófonos), o que explica os baixos níveis de trocas comerciais, culturais e de pessoas.

Como resultado disto, a prática da língua portuguesa dá-se apenas no ambiente artificial de sala de aula, o que limita as competências linguísticas dos aprendentes, mas especialmente as suas competências comunicativas e interculturais. Em consequência, muitos estudantes que terminam a sua Licenciatura em Tradução e começam a trabalhar como tradutores ou intérpretes utilizando a língua portuguesa, têm lacunas em termos de adaptabilidade a diferentes situações de comunicação ou sensibilização para alguns aspetos culturais.

Os próprios estudantes apercebem-se desta lacuna na sua formação e tentam (a par comigo) criar oportunidades reais de comunicação, como realizar de estágios em empresas portuguesas e brasileiras a operar no Gana, participar em eventos culturais das embaixadas do Brasil e Angola em Acra ou convidar de nativos de português a viver no Gana para virem falar ao Instituto. Estas atividades mostram bem o valor que tem a experiência direta com falantes da língua alvo, no entanto só acontecem de forma esporádica, sendo assim imperativo promover mais formas de interação direta entre os estudantes e falantes nativos. Considerando as barreiras físicas já mencionadas, virámo-nos para as soluções tecnológicas, baseadas na internet, que “funcionam como um prolongamento do espaço real ao tornarem acessíveis informações aos utilizadores no espaço virtual” (Moura e Carvalho, 2008: 4). De facto, a internet é atualmente a ferramenta mais poderosa que temos para contactar com qualquer pessoa, a qualquer momento e em qualquer parte do mundo, sendo assim essencial no planeamento de soluções que vão para além dos limites físicos da sala de aula. Foi neste contexto, e para responder a estas necessidades sentidas, que concebemos o “Projeto de Tandem Virtual Tu cá, Tu lá”, que apresentaremos no ponto seguinte.

## **2.2 Apresentação do Projeto**

O “Projeto de Tandem Virtual Tu cá, Tu lá” é um projeto de intercâmbio entre estudantes ganeses do GIL (nativos/fluentes em inglês) a aprender português como língua estrangeira e estudantes nativos/fluentes em português, de um país de língua oficial portuguesa, que se encontrem a aprender a língua inglesa. A interação entre os participantes do projeto é feita de acordo com a metodologia tandem, apresentada no Capítulo 1 desta dissertação, que implica uma comunicação pessoal, direta e frequente entre pares, feita em ambas as línguas (a nativa e a que estão a aprender).

O projeto é feito virtualmente, ou seja, as interações entre os participantes são feitas por intermédio da internet. Para este projeto privilegiámos o *m-learning*, através da utilização de tecnologias móveis (*smartphones*) e da plataforma de comunicação *WhatsApp*. Nesta aplicação móvel, os pares podem falar em *chat* privado, entre si, e também fazer parte de um *chat* de grupo, que inclui todos os participantes envolvidos no projeto e as professoras responsáveis em cada uma das instituições.

Além da comunicação espontânea entre os participantes, o projeto propõe um guião de atividades didáticas que estes desenvolvem em conjunto com os seus pares e cujos resultados

partilham com o grupo de participantes do projeto. O projeto tem uma duração prevista de 12 semanas (correspondendo a um semestre do calendário universitário), envolvendo idealmente entre 20 a 30 participantes (criando 10 a 12 pares), pois mais do que isso seria difícil de gerir.

De seguida explicaremos as duas principais opções metodológicas feitas – que meios tecnológicos utilizar e a utilização ou não de atividades propostas – tendo em conta os grupos de estudantes com que se iria trabalhar, os seus contextos de aprendizagem, as condições técnicas, etc.

### **2.2.1 Internet Móvel e *WhatsApp***

Para explicar as opções metodológicas em relação às tecnologias a utilizar no projeto, é necessário antes de mais apresentar o panorama das TIC no Gana e no contexto de ensino em que trabalhamos.

O acesso às TIC no Gana está alinhado ao que se passa na África Subsaariana. Neste sentido, segundo dados do relatório *Digital 2020 – Ghana*, 48% da população do país utiliza a internet (We Are Social, 2020). Em termos de dispositivos, 79% destes utilizadores têm um *smartphone* e apenas 43% um computador. Este cenário reflete-se na comunidade estudantil do GIL, onde praticamente todos os estudantes têm um *smartphone*, que trazem consigo para as aulas, sendo a presença de computadores pessoais muito mais reduzida.

A prevalência dos dispositivos móveis significa que é utilizada maioritariamente a internet móvel. Segundo os dados do mesmo inquérito, 94% utiliza dos utilizadores de internet no Gana utilizam internet móvel (*idem*). No panorama do GIL confirmam-se estes dados, pois dos 22 estudantes da instituição inscritos no projeto, todos declararam ter internet móvel e apenas 2 (9%) afirmaram ter também acesso a internet fixa, segundo os dados recolhidos através dos formulários de inscrição. Também na própria instituição do ensino, o GIL, a internet fixa é bastante limitada e normalmente não está disponível para os estudantes.

Consideramos que a prevalência de *smartphones* e internet móvel no país estão relacionados com os seus custos mais baixos (se comparados com computadores e internet fixa) e com uma cobertura alargada das redes móveis no território nacional, derivada de um maior desenvolvimento deste tipo de infraestruturas, seguindo a tendência apontada para a África Subsaariana no ponto 1.2.2.1. desta dissertação.

No entanto, a internet móvel apresenta algumas limitações, principalmente em termos de volume de dados. De facto, a maioria dos pacotes oferecidos e adquiridos pelos estudantes têm limites de dados (geralmente entre 2-5 Gb por mês), o que tem consequências na forma como estes utilizam a internet, ou seja, principalmente para pesquisas, *apps* sociais e notícias, não utilizado tanto para a visualização de vídeos ou realização de *downloads*. Isto tem as suas implicações na definição das atividades do projeto.

Mais tarde, quando estabelecida a parceria com a UP, verificou-se que as condições para os estudantes moçambicanos são semelhantes às dos ganeses, mas que estes possuem acesso a *Wifi* no estabelecimento de ensino.<sup>13</sup>

Mesmo com estas limitações, as tecnologias móveis configuram-se como a escolha óbvia para este projeto, neste contexto de ensino, devido à sua disponibilidade e familiaridade que os estudantes têm com elas, uma vez que as utilizam amplamente tanto na sua vida privada como na escola. Por exemplo, nas aulas de português do GIL, os estudantes utilizam os seus dispositivos móveis com frequência para fazer pesquisas sobre aspetos mencionados durante a aula, utilizar aplicações como dicionários ou ferramentas de tradução, aceder a websites em português, etc. Cada turma tem também um grupo de *WhatsApp* que inclui a professora, onde são partilhadas informações sobre as aulas e também vídeos, músicas, notícias, entre outros. Existe ainda um grupo de *WhatsApp* com todos os estudantes de português da instituição, onde estes interagem de forma regular, sobre tópicos relacionados com a língua portuguesa e as atividades do Clube de Português do Instituto.

Em relação à plataforma específica para a realização do projeto, foi elegido o *WhatsApp*, pelas seguintes razões:

- Disponibilidade e Familiaridade – no Gana a generalidade dos estudantes já utiliza esta plataforma, inclusive no ambiente escolar, como acabámos de apontar. De facto, o *WhatsApp* é a rede social mais utilizada no Gana, com 82% dos utilizadores de internet móvel a utilizarem a aplicação (We Are Social, 2020). É também uma plataforma amplamente utilizada a nível mundial – segundo Cohavi (2013 em Bouhnik e Deshen, 2014: 217-218), é a aplicação mais descarregada em 127 países – tendo-se assim considerado que haveria grande probabilidade dos estudantes da instituição parceira escolhida também estarem

---

<sup>13</sup> O que não seria necessariamente útil para o projeto, uma vez que muitas das interações seriam feitas em horários em que os estudantes não iriam estar na universidade (noite e fins de semana).

familiarizados com ela. Esta familiaridade significa que o projeto não precisa de os treinar a lidar com uma nova ferramenta, podendo-se focar nos conteúdos.

- Versatilidade – é uma plataforma bastante versátil, pois permite aos participantes ter uma comunicação direta e privada com os seus pares, tanto sob a forma escrita (mensagem de texto), como através de chamadas de áudio ou vídeo, suportando ainda a troca de mensagens de voz, ficheiros de imagem, texto, áudio, vídeos, partilha de links, etc. Ao mesmo tempo, permite também a criação de grupos, onde os estudantes (e professores) podem interagir. Estes grupos de *WhatsApp*, quando utilizados com fins pedagógicos, têm mostrado vantagens em “communicating with students; nurturing the social atmosphere; creating dialogue and encouraging sharing among students; and as a learning platform” (Bouhnik e Dshen, 2014: 217).
- Potencial Educativo – esta é uma plataforma que tem vindo a ser bastante utilizada no campo educativo, começando a surgir diversos estudos que demonstram as vantagens que apresenta para o ensino e aprendizagem, por exemplo ao nível de “direct access to lots of online resources, more focus on student’s creativity, autonomy, and responsibility on one’s own learning” (Gon e Rawekar, 2017: 20), “motivation and a greater enthusiasm for reading in a foreign language” (*idem*) ou “immediate feedback to the problem; learning on move; deeper clarity on issues; revision of previously learned topics; learning from others problems; healthy discussions; and availability of learning material all the time” (*idem*: 23). Para os autores, “combination of medium like videos, pictures and voice notes along with constant availability of facilitator and learning anytime anywhere, has made WhatsApp a new and convenient tool for teaching learning activity” (*idem*: 24).
- Custos reduzidos – o *WhatsApp* é uma aplicação gratuita, não tendo custos unitários para o envio de mensagens. O único custo associado prende-se com a utilização de dados móveis. No entanto, mesmo neste campo, o *WhatsApp* utiliza, em média, menos dados para fazer chamadas de voz e de vídeo, se comparado com outros softwares especializados (como o Skype, por exemplo).

### **2.2.2 Atividades do Projeto**

O Tandem é uma metodologia de trabalho autónomo entre pares de aprendentes. Como vimos no Capítulo 1, existem várias modalidades de tandem, e este não precisa de estar ligado a uma instituição de ensino (tandem não institucional). No entanto, o projeto aqui

apresentado é classificado como um tandem institucional opcional, ou seja, é promovido por uma instituição de ensino, mas não faz parte de um curso de línguas, sendo oferecido aos alunos como uma atividade extra, de participação voluntária. Além disso, é um tandem do tipo didático, uma vez que se desenvolve entre estudantes de línguas num contexto escolar. Dentro do tandem institucional, podemos encontrar projetos em que não há atividades definidas – os participantes têm total autonomia para planejar os temas de conversa e as suas interações – bem como projetos em que se definem algumas atividades ou temas que os participantes irão abordar nas suas interações.

Optámos pela segunda via para este projeto. De facto, considerámos que, no contexto de ensino do Gana, a autonomia dos estudantes é pouco desenvolvida. O sistema de ensino nacional, de forma geral, não promove esta capacidade. Podemos comprová-lo nas aulas de Português, em que os estudantes dependem muito da professora para o fornecimento de materiais e recursos e não mostram muita iniciativa de trabalho autónomo. Desta forma, e tendo em consideração que a falta de capacidades de trabalho autónomo no início do tandem pode comprometer o sucesso da participação do estudante (Little, 1996: 28), optou-se por definir algumas atividades que estes deveriam fazer durante o projeto.

Foi assim criado um guião de atividades (ANEXO I), composto por 6 tarefas, cada uma com duas semanas de duração, que iriam ser realizadas pelos participantes ao longo das doze semanas do projeto.

Cada atividade (pode ser encontrado um exemplo no ANEXO II) explora um tema específico, normalmente relacionado com aspetos pessoais dos participantes ou socioculturais dos dois países. Na primeira semana de cada atividade os pares discutem o tema (segundo a metodologia tandem de interação em ambas as línguas), sendo-lhes fornecidas algumas indicações do que podem fazer para preparar essa discussão e alguns tópicos de discussão. Na segunda semana, a atividade contempla uma tarefa a ser realizada por cada participante (com o apoio do par) que deverá ser apresentada ao grupo – através do seu envio para o grupo de *WhatsApp* criado para o projeto. Esta tarefa inclui a realização de um texto (que pode ser acompanhado de imagens), mensagem de áudio ou vídeo, dependendo da atividade. Por fim, em cada atividades são mencionados os objetivos da mesma, os resultados que os participantes poderão atingir e dicas para orientar os participantes autoavaliarem o seu desempenho na interação. Estas indicações funcionam

como uma espécie de formação contínua sobre o funcionamento do tandem, com o objetivo de promover a progressiva autonomização dos estudantes.

As atividades pretendem dar uma estrutura ao projeto tandem, estimular a comunicação entre os pares e orientá-los para a concretização dos seus objetivos de aprendizagem. Mas foi sempre salientado junto dos participantes que estas atividades deveriam ser apenas o ponto de partida e não a totalidade do projeto. Procurou-se encorajá-los a realizar outras interações com os seus pares sobre temas e com atividades escolhidas pelos próprios. Como reconhecem Brammerts e Calvert, “a motivação dos dois intervenientes é maior se puderem falar de temas que interessem a ambos” (2002: 48), pelo que este aspeto não pode ser descurado.

## **2.3 Implementação do Projeto**

### **2.3.1 Instituição Parceira**

A implementação do projeto iniciou-se em setembro de 2019, com a procura de uma instituição parceira. Privilegiámos as instituições de ensino superior dos PALOP, pois assumimos que nestes países poderia haver um panorama semelhante ao do Gana em termos de dificuldade de contacto com falantes nativos da língua e de condições em termos de tecnologias e internet.

Desta forma, conseguimos contactar diretamente algumas instituições em Angola, Moçambique e Cabo Verde. Recebemos o interesse da Universidade Pedagógica de Moçambique (UP) em participar no projeto, tendo-se avançado assim para a parceria com esta instituição, uma vez que reunia as condições necessárias. Para oficializar a parceria, foi assinado um Memorando de Entendimentos entre o GIL e a UP em novembro de 2019.

A nossa interlocutora na UP é a Chefe do Departamento de Linguagem da Faculdade de Ciências de Linguagem, Comunicação e Artes. A 18 de outubro de 2019 realizámos uma reunião online com a professora, para acertar algumas questões práticas do projeto, com vista à sua implementação. Nesta reunião foram discutidos aspetos como: a caracterização dos participantes (curso, dimensão da turma, níveis de inglês, média de idades, etc.), os calendários letivos das duas instituições, a disponibilidade de *smartphones* e internet entre os participantes moçambicanos e os próximos passos a dar para a implementação do projeto.

Algumas decisões tomadas durante esta reunião foram bastante importantes para o projeto, como:

- Curso/Turmas que iriam participar no projeto – Decidiu-se que, da parte da UP, iriam participar os estudantes do Curso de Licenciatura em Ensino de Língua Inglesa (major) com habilitação em Francês ou Português (menor), cuja turma tinha cerca de 45 estudantes.
- Nível dos Estudantes – no GIL, os estudantes ingressam no Curso de Licenciatura em Tradução sem terem conhecimentos prévios de Português, iniciando assim a aprendizagem da língua a partir do nível A1. Pelo contrário, para ingressar na Licenciatura em Ensino de Língua Inglesa da UP, os participantes necessitam de ter já um nível inicial avançado (pré-intermédio) de Inglês. Desta forma, decidiu-se que no GIL iriam participar os estudantes dos 2º, 3º e 4º anos da licenciatura (24 no total), uma vez que estariam entre os níveis A2-B2 em português; e que os participantes da UP seriam da turma do segundo ano de licenciatura, pois teriam níveis equivalentes na língua inglesa (A2-B2)<sup>14</sup>.
- Harmonização de calendários escolares – o calendário escolar no Gana é de setembro a dezembro (1º Semestre) e de fevereiro a maio (2º Semestre). Enquanto que em Moçambique o calendário é de final de fevereiro a maio (1º semestre) e de julho a novembro (2º semestre). Desta forma, decidiu-se que as datas do projeto seriam de 10 de fevereiro a 01 de maio de 2020, começando um pouco antes dos estudantes moçambicanos iniciarem o semestre, mas terminando antes que os estudantes dos dois países iniciassem as suas épocas de exames.
- Procedimentos logísticos – a questão do calendário escolar também exigiu que se antecipassem alguns procedimentos logísticos, nomeadamente a inscrição dos participantes. Uma vez que a professora responsável pelo projeto na UP iria fazer uma sessão de apresentação à turma da UP sobre o projeto e angariar as inscrições para o mesmo e como o projeto iria ter início do regresso às aulas, decidiu-se que as inscrições seriam feitas em novembro, antes da turma terminar o 1º Semestre do 2º Ano.

### **2.3.2 Inscrição e Seleção dos Participantes**

O primeiro passo para proceder às inscrições dos participantes foi a organização de uma sessão de apresentação do projeto às turmas selecionadas, em cada uma das instituições.

---

<sup>14</sup> Tivemos também em conta que “O contexto de *teletandem* pode ser mais bem aproveitado em níveis mais elevados de proficiência, quando já se é mais capaz de compreender razoavelmente bem um falante nativo” (Veloso e Almeida, 2009: 168), pelo que não incluímos estudantes do nível inicial.

Realizei a sessão de apresentação no GIL a 30 de outubro de 2019 e a professora responsável na UP realizou a sessão nessa instituição a 6 de novembro. Foi dada aos estudantes uma ficha de inscrição (ANEXO III)<sup>15</sup>, que pretendia recolher dados como:

- Dados pessoais como nome, idade, sexo, nacionalidade, ano do curso e contactos;
- Questões relacionadas com os recursos tecnológicos necessários para participar no projeto: se possuem um *smartphone*, se utilizam o *WhatsApp*, se têm acesso à internet e de que tipo (fixa ou móvel);
- Perguntas sobre conhecimentos linguísticos (níveis de inglês e português e se conhecem outras línguas), disponibilidade para participar no projeto (em termos de horas por semana que poderiam disponibilizar para a participação e em que períodos do dia e da semana estavam mais disponíveis) bem como assuntos pelos quais se interessam e que gostariam de falar com o parceiro.

Estas informações permitiriam mais tarde selecionar e emparelhar os participantes, segundo afinidades.

Os estudantes responderam positivamente a estas reuniões e nas duas semanas seguintes receberam-se 12 inscrições da UP e 22 inscrições do GIL<sup>16</sup>. Devido à disparidade de números, os 12 estudantes de Moçambique inscritos foram automaticamente selecionados para participar e no Gana foi feita uma seleção de 12 estudantes entre os inscritos. Como critérios de seleção utilizou-se a língua materna/nativa (tendo-se excluído os estudantes francófonos), representatividade entre turmas e compatibilidade com os estudantes moçambicanos de idades, níveis de língua estrangeira, disponibilidade e interesses.

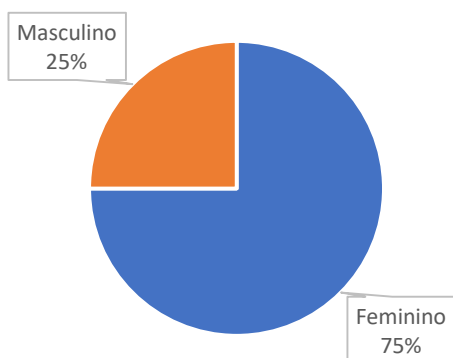
Foram assim selecionados os 24 participantes (12 de cada país) para o projeto. De seguida, apresentamos algumas características deste grupo (distribuídos entre os participantes ganeses, do GIL e os moçambicanos, da UP). Em termos de distribuição de sexos, vemos, no gráfico da página seguinte, um cenário muito oposto entre as duas instituições

---

<sup>15</sup> Foi dada aos estudantes do Gana uma versão em papel mas depois decidiu-se que seria mais eficiente realizar uma versão *online* no *google forms*, cujo link foi disponibilizado aos estudantes de Moçambique.

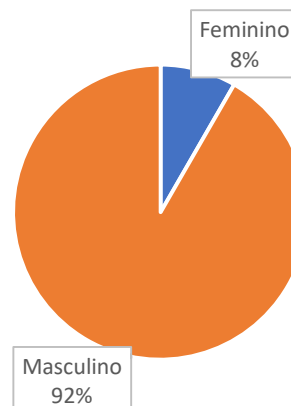
<sup>16</sup> Importa notar que a comunidade estudantil do GIL é composta por cerca de metade ganeses e a outra metade estudantes estrangeiros, maioritariamente provenientes de países francófonos da África Ocidental (Costa do Marfim, Burkina-Faso, Togo, Benim, Camarões, etc.), uma vez que a curso exige níveis avançados tanto de inglês e francês e o GIL é a principal instituição de ensino superior na região a oferecer uma Licenciatura em Tradução. O projeto que concebemos é, nesta primeira edição, destinado a falantes nativos/fluentes de inglês, sendo por isso mais direcionado aos estudantes ganeses. No entanto, como não sabíamos qual o número de inscrições que iríamos ter em Moçambique, demos a oportunidade aos estudantes francófonos de se inscreverem no projeto (pois mesmo não sendo nativos em inglês, já possuem conhecimentos bastante avançados na língua), com a ressalva de que só seriam selecionados se tivéssemos mais inscrições de estudantes moçambicanos do que de estudantes ganeses no GIL.

**Gráfico 2.1: Distribuição dos participantes ganeses por sexo**



Fonte: Elaboração Própria

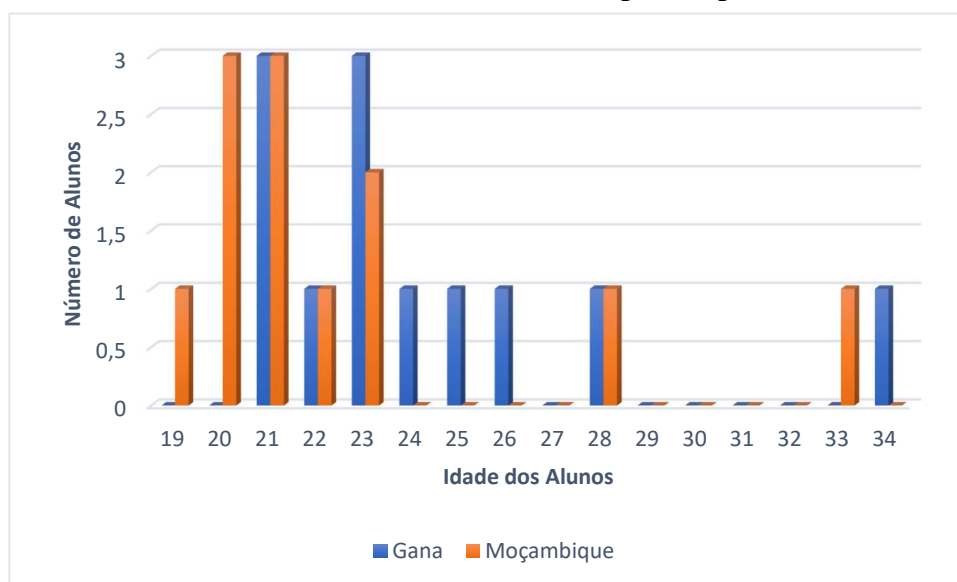
**Gráfico 2.2: Distribuição dos participantes moçambicanos por sexo**



Fonte: Elaboração Própria

Em relação à distribuição de idades, a correspondência é maior. Podemos ver no gráfico seguinte que os participantes têm idades maioritariamente compreendidas entre os 20-23 anos, sendo que os ganeses se encontram mais distribuídos em termos de idade, pois são de vários anos da licenciatura, enquanto os participantes de Moçambique são todos do 2º ano.

**Gráfico 2.3: Distribuição dos Participantes por Idade**

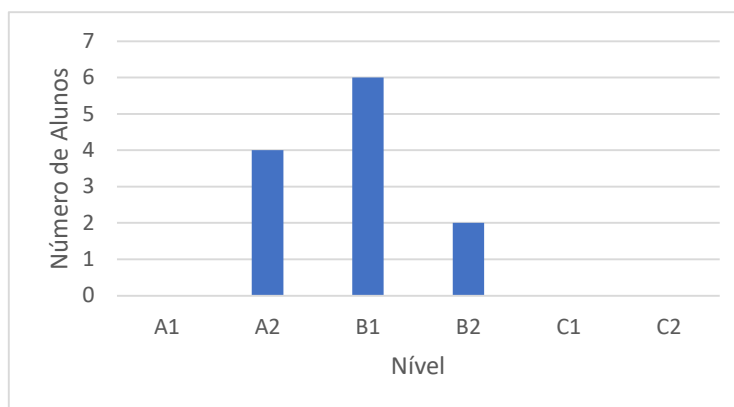


Fonte: Elaboração Própria

Quanto aos conhecimentos em língua estrangeira, verificamos que os níveis são díspares, mas que se encontram correspondência nos dois grupos. Questionámos os participantes em

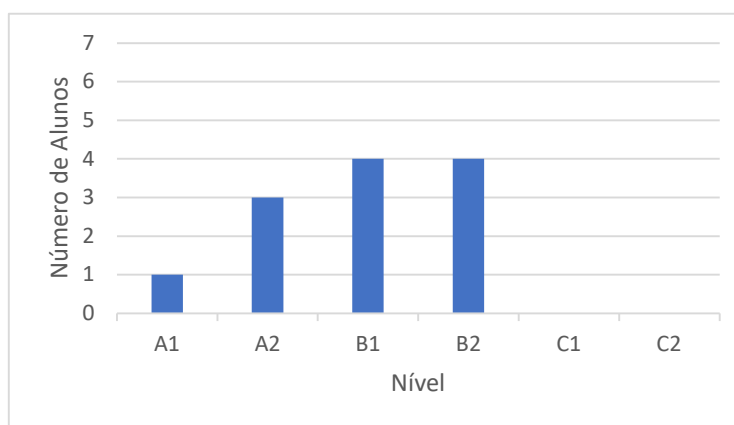
relação aos seus conhecimentos de compreensão, escrita e oralidade na língua estrangeira. Demonstramos como exemplo os seus conhecimentos de oralidade<sup>17</sup>:

**Gráfico 2.4: Níveis de Conhecimento (Oralidade) em Língua Portuguesa dos Participantes do Gana**



Fonte: Elaboração Própria

**Gráfico 2.5: Níveis de Conhecimento (Oralidade) em Língua Inglesa dos Participantes de Moçambique**



Fonte: Elaboração Própria

Embora se reconheça que “different levels of [foreign language] linguistic competence between both participants constitute neither an obstacle nor a nuisance to either of them and to the learning of the less proficient participant” (Vassallo e Telles, 2006: 102), uma vez que os níveis dos estudantes eram semelhantes, foi possível criar pares em níveis equivalentes,

<sup>17</sup> É necessário referir que se pediu aos estudantes para identificarem o nível em que acham que se encontram, não tendo esta classificação resultado de qualquer teste ou certificado de aferição de nível de língua.

considerando-se assim que as interações poderiam ser mais equilibradas, sem a preponderância de um estudante ou língua sobre o outro/a outra.

Em conclusão, à parte do sexo, temos dois grupos bastante equivalentes em termos de idades e conhecimentos linguísticos, o que consideramos poder facilitar a criação de laços entre os participantes.

### 2.3.3 Formação dos Participantes e Arranque do Projeto

No final de janeiro iniciaram-se as comunicações com os participantes para o arranque do projeto. Depois de lhes ser comunicado que tinham sido selecionados, os participantes foram convocados para uma formação.

Decidimos que, uma vez que eu estava mais familiarizada com a metodologia tandem e com as especificidades do projeto, faria mais sentido dar a formação tanto aos participantes do Gana como aos de Moçambique. Assim, adotaram-se duas modalidades de formação:

- No Gana, realizou-se uma sessão de formação presencial, a 4 de fevereiro de 2020.
- Para os participantes de Moçambique, foi feita uma formação em duas partes, através de dois documentos com as informações importantes sobre o projeto bem como dois vídeos que explicavam esses tópicos, com base nos materiais escritos<sup>18</sup>.

A primeira parte a formação abordou temas como o funcionamento do projeto, os princípios do tandem e outras regras a seguir e ainda como os participantes iriam realizar as interações com o parceiro. Na segunda parte, o tema era como tirar o melhor partido possível da experiência de aprendizagem que o projeto apresenta. Desta forma, foram dados conselhos aos participantes sobre como estabelecer objetivos pessoais de aprendizagem, preparar as interações com o parceiro, o que fazer durante a interação, como dar *feedback* ao parceiro e autoavaliar a sua aprendizagem.

É importante notar que todos os processos até ao momento (sessão de esclarecimento, inscrições e formação) foram conduzidos nas duas línguas, ou seja, os materiais e as sessões foram disponibilizadas aos participantes ganeses em inglês e aos moçambicanos em português. Pretendia-se assim que todos os intervenientes tivessem uma compreensão total, sem quaisquer barreiras linguísticas, de todos os aspetos do projeto, para que pudessem participar de uma forma plena e informada. Todas as questões administrativas seguintes

---

<sup>18</sup> Os dois vídeos poderão ser encontrados em: <https://www.youtube.com/watch?v=I-iMh6-gig&t=66s> (Parte 1) e <https://www.youtube.com/watch?v=gKGEvpLOkbc&t=1s> (Parte 2)

foram também feitas na língua materna de cada um e, quando enviadas para o grupo do projeto, eram sempre enviadas mensagens nas duas línguas.

Após as sessões de formação, os participantes foram informados de quem seria o seu par e foram postos em contacto com estes, e os dois grupos foram adicionados ao chat de grupo do projeto, no *WhatsApp*. As atividades do projeto arrancaram de seguida, a 10 de fevereiro de 2020, como previsto.

## **2.4 Metodologia de Análise dos Dados**

Para a realização do estudo aqui apresentado, foram utilizados diferentes métodos e instrumentos, dependendo das fases do projeto. Podemos considerar que este projeto se divide em quatro fases: a exploração do tema e elaboração da ideia do projeto, a revisão bibliográfica para realizar o enquadramento teórico do tema, a monitorização do projeto e a análise dos resultados do projeto.

A primeira fase de exploração do tema, considera-se que começou ainda antes do projeto, com a realização de trabalhos para a unidade curricular de Produção de Materiais Didáticos: Novas Tecnologias do Mestrado em Estudos de Língua Portuguesa. Nesta fase, foi feita a observação do contexto de ensino em que o projeto iria decorrer e alguma pesquisa bibliográfica para ajudar a orientar as opções metodológicas tomadas na construção do projeto.

Na segunda fase, a metodologia central foi a pesquisa bibliográfica, de forma enquadrar cientificamente o projeto nas áreas de estudo em que se insere. Foram selecionados dois conceitos centrais – o tandem e o *m-learning* – que estão subjacentes à lógica do projeto desenvolvido. Será importante salientar que para esta pesquisa foram utilizadas maioritariamente fontes documentais disponíveis on-line (artigos científicos de acesso livre) e consultadas duas publicações físicas.

A terceira fase consistiu na implementação do projeto, que decorreu de 10 de fevereiro a 22 de maio de 2020, num total de 15 semanas (3 semanas mais do que as 12 previstas devido ao alargamento do prazo para a apresentação de algumas atividades). Durante a implementação, foi feito um trabalho prático de comunicação com os participantes e entidades e a monitorização do projeto. Foram realizados registos (conversas do *WhatsApp*) e o principal método utilizado nesta fase foi a observação participante. Foram também

recolhidos alguns dados quantitativos sobre os participantes, na ficha de inscrição, que apoiaram a sua seleção e também a caracterização dos participantes para esta dissertação.

Para a fase final, o instrumento central foi o questionário. Este questionário (ANEXO IV), tem como objetivo recolher as perceções dos participantes sobre o decorrer do projeto, a sua participação no mesmo e a autoavaliação dos impactos do projeto na sua aprendizagem. Para tal, é composto por perguntas abertas e fechadas, que permitem recolher dados qualitativos e quantitativos, respetivamente, para uma análise global do projeto.

O questionário foi elaborado em duas versões, inglês e português (para que cada grupo pudesse responder na sua língua nativa/fluyente), e foi disponibilizado aos participantes depois do projeto terminar, a 6 de junho de 2020. Todos os 22 estudantes que participaram no projeto<sup>19</sup> responderam ao questionário, alguns após insistência da minha parte, sendo que a última resposta foi obtida a 27 de julho.

No capítulo seguinte, analisaremos e discutiremos os dados recolhidos por este instrumento, triangulando-os quando relevante com outros dados recolhidos ao longo do projeto (registos de conversas no *WhatsApp* com a professora, participações no grupo, observações, etc.), para termos uma visão completa de como decorreu o projeto e de que forma ele contribuiu ou não para os objetivos estabelecidos nesta investigação.

---

<sup>19</sup> Foram selecionados 24 participantes para o projeto, mas logo no início, mesmo antes do arranque das atividades, houve a desistência de um participante moçambicano e logo depois de um ganês. Reorganizaram-se os dois pares e o projeto prosseguiu com 22 participantes.

## **Capítulo 3 – Análise e Discussão dos Dados**

Este capítulo é dedicado à apresentação e análise dos resultados do projeto (com base nos dados recolhidos pelos instrumentos detalhados no capítulo anterior) com a finalidade de responder à questão de investigação “De que forma a metodologia tandem por meio virtual pode contribuir para a aprendizagem de uma língua estrangeira?”.

Para tal, dividimos o capítulo em três partes. Na primeira abordaremos o decorrer do projeto em traços gerais, focando-nos no grau de participação dos estudantes. Na segunda parte, procuraremos encontrar pistas que permitam avaliar de que forma cada um dos objetivos foi cumprido, ou seja, de que forma o projeto contribuiu para a melhoria das competências de produção escrita e oral na língua-alvo dos participantes, das suas competências comunicativas interculturais e da sua autonomia na aprendizagem. Na parte final, avaliaremos a satisfação dos participantes com o projeto, bem como os seus principais pontos fortes e fracos.

## **3.1. Participação no Projeto**

### **3.1.1. Nível de Participação**

Para avaliar a intensidade e de que forma se deu a participação no projeto, utilizámos vários indicadores. Em primeiro lugar, analisámos a participação nas atividades. Para tal, olhámos para o número de ocorrências em que os participantes enviaram para o grupo de *WhatsApp* do projeto o produto das suas atividades quinzenais. Neste aspeto, a participação geral foi de 65%, ou seja, os participantes realizaram as atividades propostas em 2/3 dos casos, o que consideramos bastante positivo. No entanto, a adesão às atividades poderá ser ainda maior do que o registado, pois por vezes os participantes realizaram a parte da atividade que implica a interação com o parceiro, mas não fizeram a parte da intervenção no grupo<sup>20</sup>.

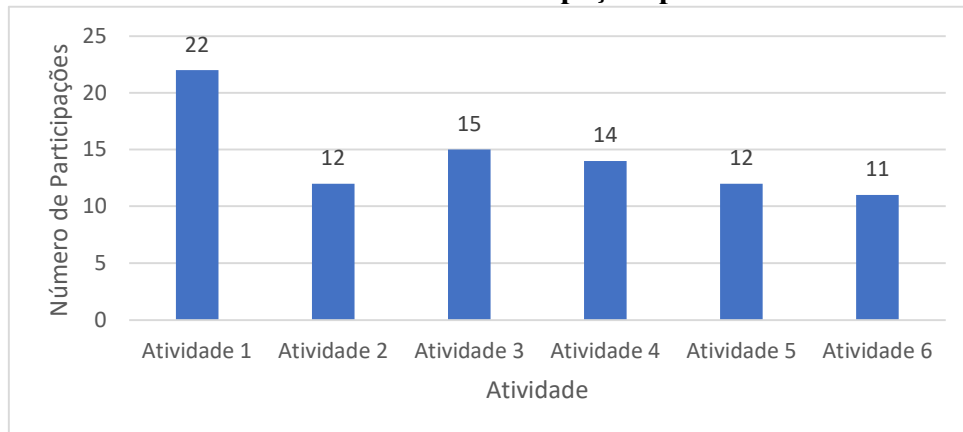
Além disso, consideramos que a participação foi relativamente consistente até ao final do projeto, pois quando questionados, 82% dos participantes declaram que participaram no projeto até ao fim<sup>21</sup>. Não deixamos de notar, contudo, que à medida que o projeto progrediu, a participação sofreu um decréscimo, como podemos verificar no gráfico seguinte:

---

<sup>20</sup> Verificámos esta situação várias vezes ao longo da monitorização quando os participantes eram questionados se estavam com alguma dificuldade que os tivesse impedido de participar na atividade no grupo.

<sup>21</sup> No entanto, os quatro participantes que declararam não ter participado até ao fim, são de pares diferentes, ou seja, poderá ter havido problemas de participação em quatro dos pares (1/3) do total. Isto poderá, contudo, estar relacionado com diferentes interpretações da pergunta “Participou no projeto até ao fim?”. Alguns participantes poderão tê-la interpretado como tendo suspenso a sua participação durante o decorrer do projeto

**Gráfico 3.1: Número de Participações por Atividade**



Fonte: Elaboração Própria

O decréscimo da participação não foi muito acentuado, nunca tendo descido a um nível inferior a metade dos participantes.

Avaliámos também a participação em termos da intensidade de interação com o parceiro, apesar de neste indicador não termos dados quantitativos tão diretos pois não se pediu aos participantes para fazerem registos diários de todas as suas interações. No entanto, questionámos os participantes sobre “Com que frequência manteve contacto com o seu parceiro? É consistente com o que tinham definido no início do projeto?” e analisámos os resultados para cada par de participantes em conjunto, triangulando ainda com as respostas à primeira questão, se participaram até ao final do projeto. Isto permitiu-nos perceber os seguintes perfis de interação:

- 4 pares comunicaram de forma consistente, ao longo do projeto, com uma frequência alta (entre todos os dias a 2/3 vezes por semana);
- 5 pares afirmam que se comunicaram frequentemente (todos os dias ou várias vezes por semana) no início do projeto, mas depois esse ritmo abrandou. Dois dos pares diminuíram a intensidade, mas continuaram a comunicar-se regularmente, enquanto os outros 3 deixaram de se comunicar na reta final do projeto

---

e outros como apenas não ter feito a última ou duas últimas atividades, o que parece ser o caso quando confrontamos as respostas a esta pergunta com o indicador anterior da sua participação em cada uma das atividades.

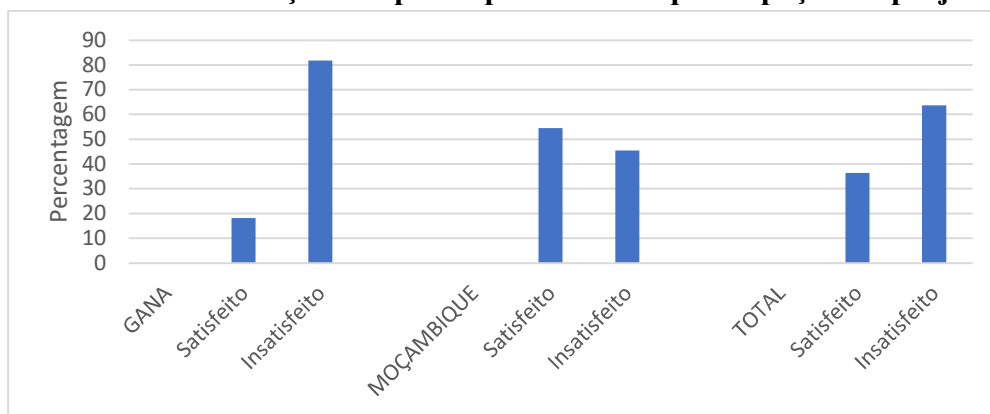
- 2 pares mencionam que ao longo do projeto se comunicaram apenas uma vez por semana ou quando tinham as atividades para realizar, não mantendo uma consistência ao longo do projeto.<sup>22</sup>

Olhando para os dados até agora apresentados, podemos afirmar que o projeto teve uma boa adesão por parte dos participantes e que estes, na sua maioria, se mantiveram envolvidos e ativos até ao final. No entanto, valerá a pena olhar para os fatores que possam ter inibido um grau de participação no projeto ainda mais elevado.

### 3.1.2. Limitações da Participação

Quando questionados sobre se estão satisfeitos com a sua participação, apenas 36% respondem afirmativamente, enquanto 64% gostariam de ter participado mais. Os números da insatisfação provêm especialmente dos participantes do Gana, como se pode ver no gráfico seguinte:

**Gráfico 3.2: Satisfação dos participantes com a participação no projeto**



Fonte: Elaboração Própria

Uma vez que, objetivamente, o grau de participação nas atividades foi equivalente nos dois países, concluímos que os participantes do Gana teriam expectativas mais elevadas em relação ao projeto do que os participantes de Moçambique.

<sup>22</sup> Convém notar que, como esta era uma questão de resposta livre, alguns participantes poderão ter interpretado como comunicação com o par qualquer forma de interação (mensagens escritas ou chamada) enquanto outros podem considerar apenas as chamadas de voz como interação, o que explica algumas inconsistências nas respostas entre dois membros do mesmo par.

Os participantes que mencionaram ter querido participar mais (14 participantes) foram também questionados sobre os motivos que limitaram a sua participação. De seguida encontram-se os principais motivos mencionados bem como o número de menções:

- Problemas técnicos com a internet, como falhas ou instabilidade na ligação ou falta de cobertura em certas zonas (5);
- Falta de tempo por parte do participante (4);
- Diferença horária entre os países do projeto ou incompatibilidade de horários entre os dois membros do par (4);
- O parceiro não era ativo (2);
- Problemas derivados de custos de internet (1) – outros 2 participantes mencionam “recursos”, o que não é claro o suficiente, mas consideramos que poderá estar ligado a este motivo;
- Problemas técnicos com o seu telemóvel (1);
- Interesse no projeto (1).

Depreendemos assim que existiram duas áreas principais que limitaram a participação: por um lado, os problemas com a tecnologia, especialmente em termos de internet; e por outro lado, problemas de falta de tempo ou de incompatibilidade horária entre os membros do par.

### **3.1.3. Monitorização do Projeto e Participação**

Ao longo do projeto, os participantes foram sendo monitorizados e apoiados principalmente por mim, tendo envolvido a professora responsável em Moçambique quando necessário.

No início tinha sido definido que se realizaria uma monitorização a meio do projeto (na 6ª semana), perguntando a cada um dos participantes, individualmente através do *WhatsApp*, como estava a decorrer o projeto até ao momento e se estavam a enfrentar alguns desafios.

No entanto, estes planos tiveram de ser alterados, pois logo na 4ª semana, em que os participantes deveriam apresentar os resultados da atividade 2, não houve nenhuma participação no grupo de *WhatsApp*. Assim, após o prazo para o envio da atividade, contactei todos os participantes individualmente, para perceber quais eram os problemas que estavam a inibir a participação<sup>23</sup>.

---

<sup>23</sup> Para contextualizar, na 2ª atividade os participantes tinham que falar com o parceiro, na primeira semana, sobre a zona onde viviam e, na segunda semana, deveriam realizar um pequeno vídeo a falar sobre o seu bairro. Durante as semanas em que decorreu a atividade, eu fiz um vídeo exemplificativo (a mostrar e falar sobre o

A maior parte dos participantes (12) mencionou que teve problemas em fazer o vídeo requerido pela atividade. Estes problemas prendiam-se essencialmente com questões tecnológicas (por exemplo, telemóvel sem memória ou com fraca qualidade de imagem), problemas logísticos (só chegar ao seu bairro à noite ou passar lá pouco tempo) e um par de participantes também mencionou que não tinha percebido claramente o que o vídeo deveria conter. O resto dos participantes que responderam à minha mensagem (7) afirmaram que eles ou o parceiro não tiveram tempo ou não se conseguiram comunicar para realizar a atividade, sendo que dois deles especificaram que era por estarem muito ocupados com as obrigações escolares e um com problemas familiares.

Após responder individualmente a todas as questões levantadas, fiz também um esclarecimento geral no grupo sobre cada um destes aspetos, incentivando novamente os participantes a entrarem em contacto comigo sempre que surgissem problemas. Sugeri igualmente alternativas para quem tinha problemas tecnológicos em enviar o vídeo (como enviar áudio e fotos, ou em último caso texto e fotos). Nas duas semanas seguintes, houve 12 participações no grupo, maioritariamente em vídeo e uma em texto com fotos.

Logo de seguida, existiram também alguns problemas de participação com a atividade 3, por um lado porque a maior parte dos participantes ainda estava a fazer a atividade 2, por outro lado porque foi por esta altura que a crise da Covid-19 atingiu tanto o Gana como, de seguida, Moçambique, tendo levado à suspensão das atividades letivas nos dois países. Este foi um momento de mudança e que necessitou de alguma adaptação tanto por parte dos estudantes como das docentes. Assim, a 16 de março, enviei uma mensagem ao grupo em relação a esta situação e a clarificar que o projeto, sendo on-line, tinha possibilidades de continuar.

No entanto, como na data final da atividade (20 de março) os participantes ainda não tinham apresentado a atividade, no dia 26 contactei de novo cada participante individualmente para perceber os desafios. Neste caso, a totalidade das respostas prendeu-se com ainda não terem conseguido interagir com o parceiro, por falta de tempo ou por o parceiro não estar a responder. Assim, a atividade foi estendida mais uma semana, prazo no qual os participantes fizeram as suas participações.

---

bairro onde se localiza o GIL) que enviei para o grupo. Também durante este período, um participante entrou em contacto comigo, proativamente, com algumas dúvidas sobre a atividade que ela e alguns colegas moçambicanos não estavam a perceber. Em consequência, respondi à participante e enviei igualmente uma mensagem no grupo a esclarecer os aspetos por ela levantados e a incitando os participantes a entrarem em contacto comigo caso ainda tivessem algumas dúvidas. No entanto, mais nenhum entrou em contacto.

A partir daqui as participações e o calendário das atividades estabilizaram (apesar das participações serem sempre feitas na data limite para cada atividade ou nos dias seguintes a esta data).

Com base nestes acontecimentos, a estratégia de monitorização foi alterada. Optou-se por contactar os participantes quando ocorresse uma ausência de participação, ou generalizada ou continuada, uma vez que os próprios participantes não eram de forma geral proativos a comunicar se estavam a ter alguns desafios.

Desta forma, só voltei a contactar os participantes durante a atividade 6. Desta vez foram contactados apenas os participantes que não tinham participado nas últimas duas atividades (7 participantes) para perceber se estavam a enfrentar algum problema. Nesta instância, a maior parte dos problemas eram relacionados com não conseguirem comunicar com o parceiro de forma regular, principalmente por falta de tempo de um dos membros ou incompatibilidade de horários.

Por fim, a última alteração ao calendário foi feita apenas na última atividade, em que os participantes demoraram algum tempo para fazer as suas participações, e por estarmos no final do projeto, deixei as participações em aberto por mais duas semanas, terminando oficialmente o projeto na semana de 22 de maio, 3 semanas após o estabelecido inicialmente. Estes dados sobre as intervenções da monitorização e as respetivas respostas por parte dos estudantes permitem-nos concluir que a constante monitorização foi um fator que favoreceu o grau de participação no projeto que se verificou.

É importante notar que num projeto educativo facultativo, como este, o grau de compromisso dos estudantes para com o projeto não é geralmente elevado. Por um lado, a participação era totalmente voluntária e não fazia parte, em nenhuma das duas instituições, do processo de avaliação para nenhum dos cursos dos estudantes. No decorrer do projeto, observámos que este fator levou a que muitas vezes os participantes relegassem a realização das atividades no projeto para último lugar, quando confrontados com outras obrigações escolares (ou pessoais/familiares)<sup>24</sup>. Por outro lado, como aponta Little (1996: 29), num projeto de tandem através da internet, o facto dos parceiros estarem a trabalhar à distância e cada um continuar no seu próprio ambiente com as suas normais rotinas e obrigações, cria dificuldades que

---

<sup>24</sup> A título de comparação, poderemos utilizar o exemplo das atividades escolares dos estudantes ganeses, que migraram para *e-learning* a meio do semestre devido à pandemia da Covid-19 e consequente encerramento das escolas. Nesta modalidade, os estudantes tinham de enviar à docente semanalmente atividades dos cursos de português, que contavam para a avaliação final do semestre. Nestes casos, a taxa de submissão dos trabalhos foi de praticamente 100%.

podem desmotivar até os aprendentes mais motivados e a distância entre os pares torna mais fácil o corte de comunicação por parte de um dos parceiros com o seu par. Sem dúvida que estas foram dificuldades sentidas ao longo deste projeto e que diminuíram consideravelmente o compromisso dos participantes com o mesmo.

Mesmo assim, verificámos um grau de participação positivo, o que atribuímos principalmente à motivação pessoal de cada participante enquanto aprendente, mas também à constante monitorização por parte das docentes. Quando questionados sobre os motivos de não terem participado numa atividade, grande parte dos estudantes pedia desculpa por não o ter feito, dava as suas justificações e prometia participar assim que possível. Podemos ver que a monitorização por parte da docente imprimia um grau de “obrigação” no participante. Num ponto posterior, veremos também que a monitorização próxima e a flexibilidade das docentes em dar mais tempo aos estudantes para participar nas atividades quando necessário são fatores bastante mencionados nos aspetos que os estudantes mais gostaram no projeto. Todos estes motivos nos levam a acreditar que a monitorização teve um papel central na vinculação dos estudantes ao projeto, garantindo que a participação não desceu de forma ainda mais acentuada e se manteve em níveis satisfatórios até ao final do projeto.

## **3.2. Objetivos do Projeto**

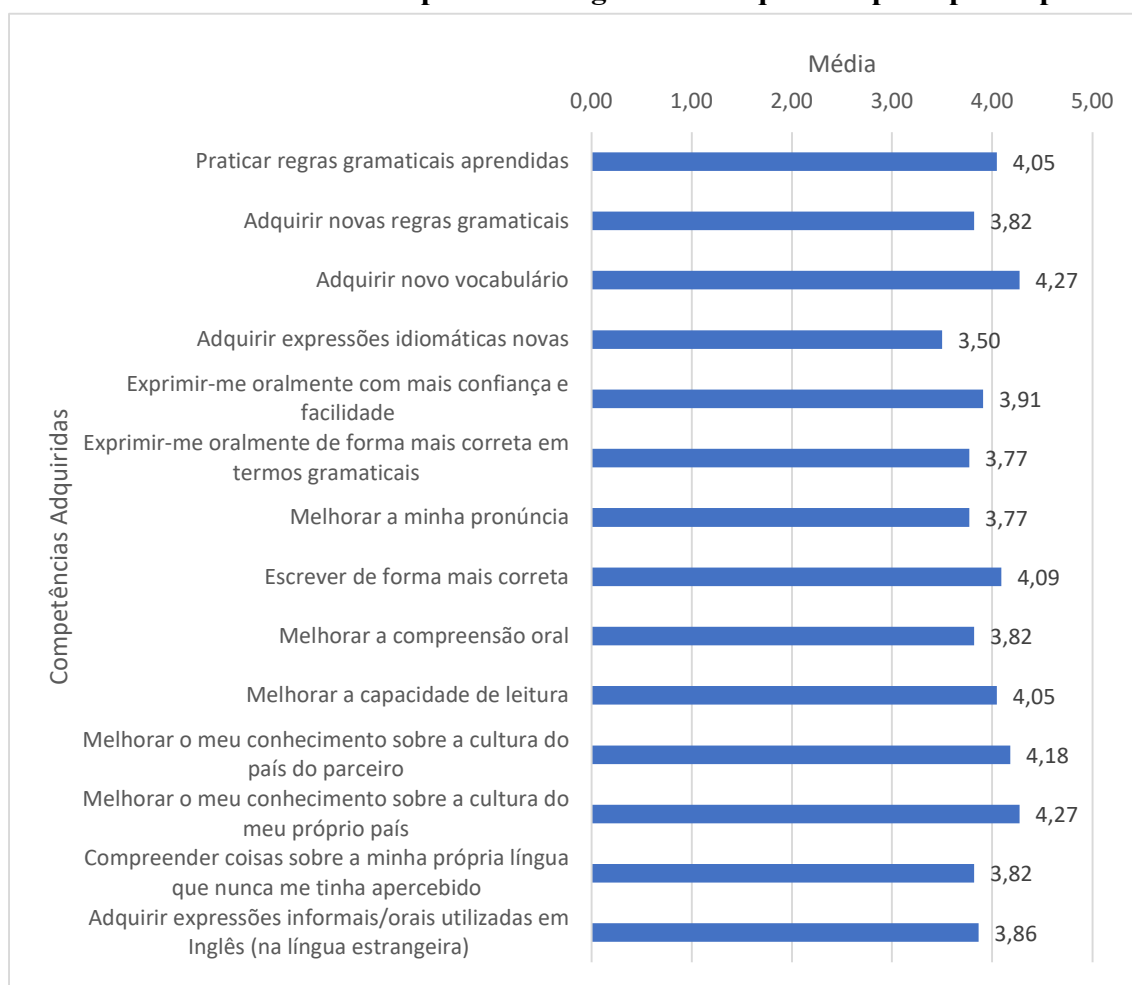
### **3.2.1. Competências Escritas e Orais**

O primeiro objetivo específico desta dissertação é “Identificar de que forma um projeto de tandem virtual contribui para uma melhoria das competências de produção escrita e oral na língua-alvo dos participantes”.

Em primeiro lugar, os participantes foram questionados se, de forma geral, sentiam que tinham melhorado o seu nível de língua estrangeira através do projeto. Numa escala de 1 a 5, sendo 1 “não melhorei” e 5 “melhorei muito” a média de melhoria apontada pelos estudantes é de 4,09.

Os participantes foram também questionados sobre que aspetos em específico tinham melhorado. As suas respostas são apresentadas na tabela seguinte, na mesma escala de 1 a 5:

**Gráfico 3.3: Níveis de competências linguísticas adquiridas pelos participantes**



Fonte: Elaboração Própria

Como podemos ver pelo gráfico, os participantes consideram que o projeto contribuiu bastante para a melhoria das suas competências (sendo a média mais baixa de 3,5 em 5). No entanto, o mais interessante será analisar as diferenças entre os aspetos mais e menos desenvolvidos.

Entre as competências que os participantes consideram ter melhorado mais, encontramos as competências interculturais, tanto na aprendizagem sobre a cultura do país alvo (4,18) como da sua própria cultura (4,27). Este aspeto será analisado, no entanto, no ponto seguinte deste capítulo.

No que diz respeito às competências linguísticas, a média mais alta pertence às competências de aquisição vocabular (4,27), seguidas das competências escrita (4,09), leitura (4,05) e prática de regras gramaticais (4,05).

Por outro lado, os aspetos da oralidade apresentam taxas de melhoria mais baixas: 3,91 para a expressão oral com mais confiança e facilidade, 3,77 para a expressão oral de forma mais correta em termos gramaticais, 3,82 para a compreensão oral e 3,77 para a pronúncia.

Estes resultados estão em oposição ao que seria expectável de um projeto tandem. Como vimos no Capítulo 1 desta dissertação, um projeto tandem é focado essencialmente na oralidade (Little, 2002: 33). No entanto, verificamos que neste projeto os participantes acabaram por interagir mais no formato escrito do que oral. Isto está refletido tanto nas respostas dos participantes ao longo do questionário (por exemplo, consta dos desafios que os participantes mencionam em vários pontos do questionário) bem como nas suas participações no projeto e nos registos das conversas que realizaram com a professora. A problemática está particularmente explícita na pergunta número 5 do questionário, em que se pede aos participantes para especificarem que modalidades de comunicação (entre todas as permitidas pelo *WhatsApp*: mensagens de texto, mensagens de voz, chamadas de voz e chamadas de vídeo) utilizaram com o parceiro e com que frequência. Fazendo uma análise qualitativa das respostas, podemos concluir que:

- Todos os pares mencionam que o recurso utilizado com maior frequência foram as mensagens de texto. Para dois dos pares, esse foi o único meio de interação.
- A segunda modalidade mais utilizada foi as mensagens de voz, sendo referida por vários participantes.
- Ainda assim, cerca de metade dos pares afirma fazer chamadas de voz com alguma regularidade, mas há poucas menções a chamadas de vídeo.

As razões apontadas pelos participantes para a preferência por mensagens de texto ou até mensagens de voz em detrimento de realizarem chamadas de voz/vídeo prende-se sobretudo com os problemas de internet enfrentados (5 participantes mencionam este fator), que se confirma nas observações ao longo do projeto das dificuldades que os participantes apresentavam. De facto, a instabilidade da rede, a falta de dados móveis ou problemas com os equipamentos foram fatores que limitaram bastante as atividades que exigiam um maior tráfego de internet, como as chamadas de vídeo ou voz.

Por outro lado, se bem que as interações entre os pares parecem ter-se dado mais pela forma escrita do que oral devido a questões técnicas, há alguns indícios que na participação nas atividades no grupo do *WhatsApp*, parece ter havido alguma vergonha por parte dos participantes em interagir de forma oral. Em primeiro lugar, verificamos que as atividades

que tiveram mais participações (atividade 1 com 22 participações e atividade 3 com 15 participações) foram as que pediam que os estudantes enviassem um texto e imagens. Do lado oposto, as atividades com menos participações são as atividades 2 e 6, que pediam aos participantes para fazer um vídeo e uma mensagem de voz, respetivamente.

Verifica-se ainda que os participantes entraram num hábito de apresentar as atividades em texto, preferindo esse meio. Por exemplo, a atividade 4 pedia que a apresentação fosse através de uma mensagem de voz, mas todos os participantes participaram com texto, e apenas dois acompanharam o seu texto por mensagem de voz. Nesta instância um dos participantes entrou em contacto comigo dizendo:

*M11 - Teacher, I was doubtful because I had audio message and also text: I ended up sharing the text instead of audio message. Not to be far from the others. But thanks if not wrong*

De seguida, na atividade 5, em que era dada aos participantes a opção de escolher o meio através do qual apresentar a atividade, 11 participantes optaram por texto e apenas 1 enviou mensagem de voz.

Tendo em conta estes dados, consideramos que o objetivo de desenvolvimento das competências linguísticas dos estudantes foi de forma global cumprido, mas principalmente nas competências escritas e gramaticais. Assim, enquanto iniciativa Tandem, este projeto falhou em ter uma forte componente oral. Esta falha tem a ver essencialmente com limitações tecnológicas, que levaram os participantes a gradualmente desistir da componente oral. A promoção da componente oral e a tentativa de encontrar soluções para as limitações tecnológicas precisarão assim de ser repensadas em futuras edições do projeto, se desejamos um maior desenvolvimento das competências orais dos estudantes.

### **3.2.2 Interculturalidade**

Foi estabelecido como segundo objetivo desta dissertação: “Perceber se um projeto de tandem virtual permite aos participantes desenvolverem as suas competências comunicativas interculturais”.

Para orientar o projeto no sentido de possibilitar o cumprimento deste objetivo, foram feitas algumas opções durante a sua conceção, especialmente no que diz respeito ao guião de atividades que os participantes deveriam realizar ao longo do projeto. Estas atividades foram criadas de forma a potenciar o diálogo e troca de experiências pelos participantes, com temas que proporcionassem o contacto e o colocar em relação as culturas dos participantes. Os

temas das atividades foram os seguintes: Atividade 1 – Apresentação pessoal (de cada um dos elementos do par); Atividade 2 – A minha rua e o meu bairro; Atividade 3 – Lugares na minha cidade; Atividade 4 – Convite para sair (em que discutiam com o colega programas culturais ou turísticos que poderiam fazer na sua cidade); Atividade 5 – Festividades e Celebrações; Atividade 6 – Debate sobre Igualdade de Género.

Como podemos ver, embora todas as atividades promovam a troca de ideias e perspetivas entre os membros do par, as atividades 2 a 5 versam explicitamente sobre temas culturais. Consideramos que as atividades atingiram os seus objetivos, pois quando questionados em relação à sua opinião sobre elas, todos os estudantes mostraram uma opinião positiva. O facto de as atividades permitirem trocas culturais foi o segundo aspeto mais salientado pelos estudantes, logo a seguir às atividades terem servido para estimular a interação.

Outro indicador que nos permite perceber que a aprendizagem intercultural foi uma das maiores dimensões do projeto é as respostas à pergunta do questionário “o que mais gostou no projeto”. A aprendizagem intercultural foi de longe a mais referida, sendo mencionada por 10 participantes<sup>25</sup>, por exemplo:

M9 - *A oportunidade de interagir com pessoas de país e cultura diferentes da minha.*

G4 - *I got a friend as a native speaker ...I got introduced to a different culture and had fun learning about Mozambique*

G3 - *It was interesting and my mind have been broadened knowing about others cultures*

M8 - *Gostei da interação que mantive com pessoas de outras regiões e culturas e [acima] de tudo de novas aprendizagens adquiridas.*

Outra das perguntas do questionário foi sobre que tópicos os participantes falaram com o parceiro, para além das atividades propostas. Como é normal em projetos de tandem, houve um predomínio de tópicos sociais e culturais, numa perspetiva de comparar ou meter em relação as situações nos dois países do projeto. Mais concretamente, nas respostas a esta pergunta 6 participantes mencionam que falaram sobre aspetos culturais, 5 que falaram sobre aspetos da vida social, 4 mencionam política e 3 religião. Há ainda menções individuais a história, turismo e natureza, entretenimento, futebol, moda, música e comida. Um outro grande tema são os aspetos pessoais e o quotidiano de cada um dos parceiros (mencionado por 6 participantes) e a vida académica de cada um (mencionado por 5). Há ainda menções a assuntos como carreiras profissionais, família e amizade, embora não fique claro se os

---

<sup>25</sup> Faremos uma análise completa desta questão no ponto 3.3.3.

participantes se referem à dimensão pessoal destes assuntos ou se a uma conversa mais abstrata e comparativa entre a situação nos dois países. Por fim, apenas 1 participante refere explicitamente a conversa sobre aspetos gramaticais, e 2 mencionam ter falado sobre a situação da Covid-19.

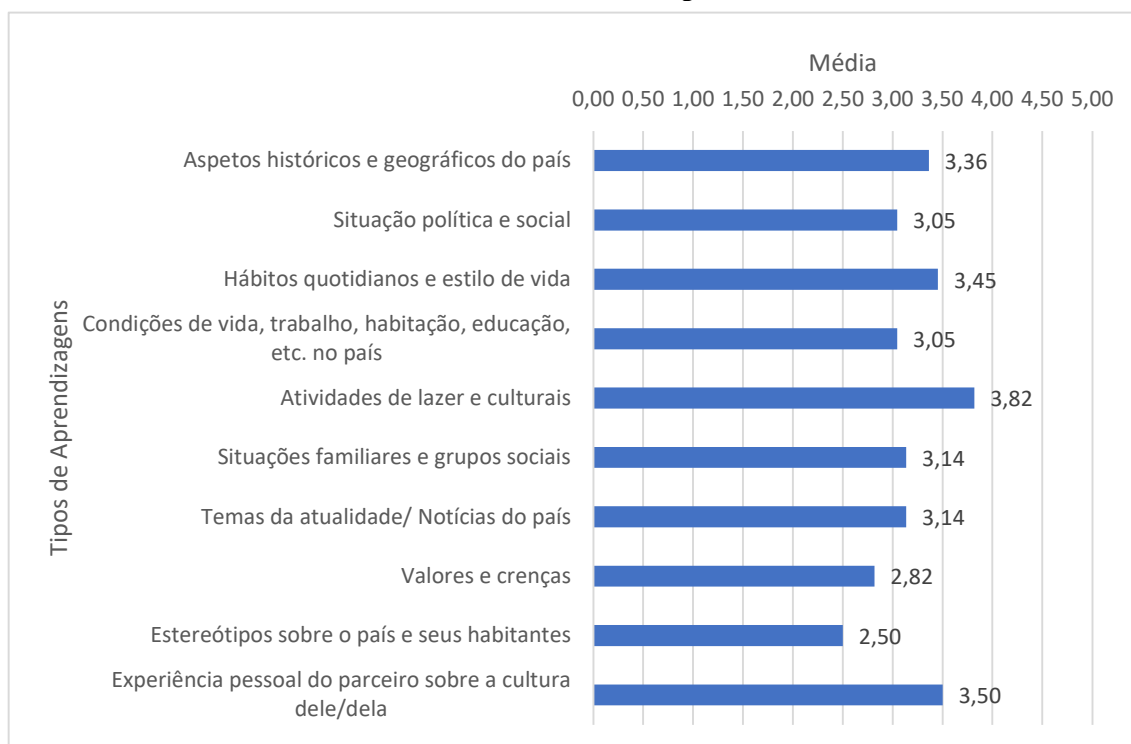
Como podemos ver, estas respostas estão alinhadas aos assuntos normalmente abordados em projetos tandem e percebe-se que a primeira motivação dos estudantes na escolha de temas foi conhecer melhor o parceiro e a sua cultura ou aspetos do seu país, e não explicitamente aspetos linguísticos (que, contudo, não deixam de estar subjacentes).

Podemos considerar assim que a interculturalidade foi um aspeto central e não um efeito secundário do projeto, o que é confirmado se realizarmos uma análise mais quantitativa.

No ponto anterior, o gráfico 3.3. mostra que as questões interculturais são os aspetos que apresentam as médias de melhoria mais elevadas, segundo os participantes – 4,18 (de 1 a 5) para a aprendizagem sobre a cultura do país do parceiro e 4,27 sobre a cultura do seu próprio país.

Os participantes foram ainda questionados de forma mais específica que aspetos culturais consideram ter aumentado os seus conhecimentos. A média das respostas foram as seguintes:

**Gráfico 3.4: Nível de melhoria das competências interculturais**



Fonte: Elaboração Própria

É importante notar que estas médias são mais baixas do que a questão anterior em que eram apresentadas todas as competências. Consideramos que os estudantes poderão ter considerado que apesar de terem melhorado muito as suas competências interculturais, mesmo assim só tenham escavado a superfície do que há a aprender em cada uma destas dimensões específicas.

Quando analisamos a diferença entre as médias de cada um dos aspetos nesta questão, vemos que estas respostas estão em consonância tanto com os temas das atividades como com os temas que os participantes mais falaram com os parceiros além das atividades. Assim, foram salientados aspetos como as “atividades de lazer e culturais” (3,82), “hábitos quotidianos e estilo de vida” (3,45) ou “aspetos históricos e geográficos do país” (3,36).

Podemos, no entanto, considerar que estes são aspetos de certa forma mais superficiais, e que os participantes poderão não ter aprofundado tanto outros assuntos culturais mais complexos, o que é exemplificado pelas baixas médias obtidas por aspetos como “valores e crenças” (2,82) ou “estereótipos sobre o país e seus habitantes” (2,5).

Por último, vemos também uma média elevada (3,5) no aspeto “experiência pessoal do parceiro sobre a cultura dele/dela”, mostrando que, como é normal num projeto tandem, os estudantes tiveram acesso à cultura do outro país essencialmente a partir da visão e vivências do seu parceiro, fazendo-nos questionar até que ponto foram capazes de colocar em relação as duas culturas numa perspetiva distanciada das diferenças pessoais.

De facto, se recuperarmos a estrutura das dimensões das competências interculturais de Byram (1997) podemos afirmar que os participantes desenvolveram bastante as suas competências no domínio dos *savoirs* (conhecer vários aspetos da cultura) e talvez ainda do *savoir comprendre* (estabelecer ligações entre a sua cultura e a cultura do parceiro), no entanto, os dados de que dispomos não apontam e não nos permitem perceber completamente até que ponto as outras competências mais do domínio da relativização, das atitudes ou da negociação de conflitos (como o *savoir être*, *savoir apprendre/faire* e *savoir s’engager*) poderão ter sido exploradas pelos participantes.

Concluimos assim, em relação a este aspeto, que a aprendizagem intercultural foi uma das mais valias deste projeto, embora possa não ter sido tão profunda quanto desejaríamos. Isto não é contudo surpreendente, dada a curta duração do projeto e o facto de ter sido a primeira experiência (pelo menos para os participantes ganeses) de aprendizagem intercultural através da interação direta com nativos de um país onde se fala a língua estrangeira que estão a

aprender. Há assim ainda bastante a melhorar em relação a este tipo de competência, mas de forma geral consideramos que este foi um bom começo e que o objetivo a que nos propusemos foi cumprido.

### **3.2.3 Autonomia**

Neste ponto, vamos procurar perceber se o terceiro objetivo específico desta dissertação, “Demonstrar de que forma um projeto de tandem virtual torna os participantes mais autónomos nas suas aprendizagens” foi cumprido. Como vimos no Capítulo 1 desta dissertação, a autonomia dos estudantes é, por um lado, uma pré-condição para a participação num projeto tandem e, por outro lado, uma competência que o próprio projeto ajuda a desenvolver.

Em relação ao primeiro aspeto, consideramos que o grau de autonomia dos participantes no início do projeto era relativamente baixo. Em relação aos estudantes ganeses, esta consideração provém essencialmente das minhas observações feitas ao longo da prática letiva enquanto sua docente. No entanto, é possível corroborá-la se analisarmos o processo de estabelecimento de objetivos e estratégias de aprendizagem que os estudantes realizaram no início do projeto.

O estabelecimento de objetivos é um passo muito importante num projeto tandem, como reconhece Brammerts, afirmando que “O princípio de autonomia transfere para o aprendente a responsabilidade pela sua aprendizagem e, conseqüentemente, a tarefa e a possibilidade de fixar os seus próprios objetivos para o trabalho tandem bem como de refletir sobre a forma de atingir estes objetivos” (2002: 21). Desta forma, fizemos questão de salientar este aspeto no início do projeto, nomeadamente durante a formação inicial dos participantes sobre o projeto. Para garantir que os participantes refletiam sobre os seus objetivos e os estabeleciam claramente, na primeira semana de atividade, cada participante foi contactado individualmente por mim, sendo-lhe colocadas as seguintes questões:

- Que objetivos de aprendizagem estabeleceste?
- Que estratégias pensas usar, ao longo do projeto, para os alcançar?

Entre os 22 participantes do projeto, 20 responderam à mensagem.

A maioria dos participantes apresentou objetivos muito pouco definidos. Essencialmente mencionaram de forma geral que queriam melhorar as diferentes áreas da aprendizagem de

uma língua (escrita, fala, compreensão, vocabulário), como podemos ver nos exemplos seguintes:

G2 - *My 1st goal is to better my speaking and pronunciation skills. 2nd goal is to learn a lot of vocabularies. 3rd goal is to better my listening skills. And my last goal is to have a good grasp on grammar*

G3 - *My goal is to know how to speak and Understand what my partner says in an audio or text form*

M3 - *Sim gostaria de melhorar alguns aspectos gramaticais e ganhar fluência tanto na fala como na escrita*

Apenas dois participantes apresentaram objetivos mais específicos e orientados para as suas necessidades, como as seguintes transcrições demonstram:

G7 - *So for my goals Senhora: 1. I want to speak without thinking of the fact that i will make mistakes; 2.i want to get my conjugations right when i speak and most importantly; 3. I want to understand whatever my partner says or even most of what she says*

M10 - *Perdão por responder tarde as perguntas. Tenho como objectivos: -poder conversar em inglês por mais de 30 minutos sem grandes dificuldades; -Melhorar/enriquecer o meu vocabulário, principalmente na área de docência; -Melhorar a compreensão auditiva, principalmente quando estiver me comunicando com falantes nativos; - Ter poder argumentativo, ou seja, poder argumentar sobre qualquer coisa em qualquer situações; - Saber um pouco de tudo sobre Gana, história, lugares turísticos e muito mais.*

Os participantes que apresentaram objetivos pouco definidos foram assim orientados a refletir sobre que aspetos mais específicos gostariam de melhorar com o projeto e convidados a refazer os seus objetivos. Alguns deles fizeram-no, com maior ou menor sucesso, destacando-se o caso seguinte:

M11 - *Objectivos; 1. Ter pronúncia aceite/correcta internacionalmente (IPA); 2. Falar sem hesitação e sem repetições; 3. Melhorar a coesão textual.*

Verificou-se o mesmo tipo de situação em relação à segunda questão, das estratégias de aprendizagem. Em primeiro lugar, quase 1/3 dos participantes que responderam aos objetivos não foram capazes de definir estratégias, em alguns casos pediram o meu apoio para a sua definição, como no exemplo abaixo:

M10 - *Para segurar a conversa por muito tempo acho simples, pois um dos objectivos do projecto é a interacção; -Penso em pedir a minha parceira para que prepare alguma*

*matéria e a presente em jeito de aula para melhorar a minha compreensão auditiva; Tenho dificuldades em definir como poderei enriquecer o meu vocabulário, peço a sua intervenção professora*

Entre os que procuraram definir estratégias, cerca de metade propôs medidas bastante gerais, o que nos faz questionar se os participantes entendiam completamente o conceito de “estratégias de aprendizagem”. Seguem-se alguns exemplos:

M6 - *Como estratégia, penso em trocar mensagens de áudio. Com meu parceiro*

M1 - *Portanto creio eu que para que eu possa superar as minhas dificuldades tenho que interagir dando meu máximo para que eu possa ter melhor proveito da oportunidade que tenho. No entanto acho eu que interagindo mais com o meu parceiro seria melhor forma de limar minhas dificuldades*

G1 - *Strategies; \*Much effort \*Having the can do spirit \*Participating regularly on the allotted time set for us*

A outra metade dos participantes foi um pouco mais específico nas suas estratégias, pelo menos para alguns dos objetivos definidos, como nos exemplos seguintes:

G11 - *For the strategies I'm using, anytime we have an activity to work on, i try to read wide and gather vocabularies around that area. but plz Senhora you can still help me out if you think this approach I'm using isn't the best*

M5 - *Na parte da estrutura frásica já comecei a analisar através das conversas que temos tido, e já vou desenvolvendo novos termos.*

Quando convidados a repensar ou reformular as estratégias, uma minoria de participantes foi capaz de o fazer. Optámos assim por lhes dar sugestões individualizadas, de acordo com os seus objetivos, de estratégias que poderiam utilizar, antes, durante e após as interações com o parceiro, de forma a maximizar as aprendizagens potenciadas pelo projeto.

Com estes dados fica claro que, no seu percurso de aprendizagem de línguas até ao momento (feita sobretudo em contexto formal) os participantes não tinham muita prática em refletir sobre a sua própria aprendizagem, criar objetivos pessoais e estratégias para os atingir. Tal demonstra um baixo nível de autonomia à partida.

O processo de estabelecimento de objetivos e estratégias foi assim, na nossa opinião, um primeiro passo importante para o desenvolvimento da autonomia, que permitiu iniciar a responsabilização dos participantes pelo seu próprio processo de aprendizagem, fulcral em qualquer iniciativa tandem.

Posto isto, é necessário olhar para o outro lado, ou seja, o quanto esta autonomia foi desenvolvida ao longo do projeto. Nesta seção vamos procurar avaliar este aspeto através de três indicadores principais: (1) se os participantes conseguiram gerir as suas próprias aprendizagens, (2) se estavam no controlo do projeto e conteúdos e (3) a autonomia na relação com as professoras orientadoras e com o par<sup>26</sup>.

Para analisar o primeiro aspeto, se os participantes fizeram a gestão das suas próprias aprendizagens, podemos em primeiro lugar olhar para o que os participantes faziam antes e depois das interações com o parceiro. Quando questionados se tinham por hábito preparar de alguma forma as interações com o parceiro, metade dos participantes (11) disse que sim. No que concerne às formas de preparação, a mais mencionada foi fazer pesquisas adicionais sobre o assunto (da atividade) ou partilhar algumas ideias prévias com o parceiro antes da interação. Alguns participantes também referiram que faziam um rascunho da sua intervenção no grupo (escrito ou falado) para o parceiro corrigir antes de a enviarem para o grupo.

No entanto, percebe-se que pelo menos alguns participantes não entenderam totalmente esta questão, tomando a “preparação” como a interação com o parceiro e a atividade em si a intervenção no grupo, como se pode ver na resposta seguinte:

G10 - *Yes, we discussed about the topic and later I prepared my part and send to him to look at*

Ou então, consideraram a “preparação” como agendamento da interação:

G4 - *I text or send a voice note to my partner then we set a date and time to prepare*

De seguida, os participantes foram questionados sobre se tinham por hábito fazer algo após as sessões para memorizar ou solidificar o que tinham aprendido. Neste caso, a maioria dos participantes (15) disse que sim, 4 deles disseram que não e temos ainda 3 respostas em que não ficou muito claro, por exemplo:

G5 - *We barely did that together. He seemed very good and it felt as though he were Anglophone anytime we communicated in English*

G10 - *Sometimes we did*

---

<sup>26</sup> Como vimos no Capítulo 1 desta dissertação, existem outros indicadores importante quando falamos em desenvolvimento da autonomia, como por exemplo o desenvolvimento da consciência metalinguística. No entanto, seleccionámos os aspetos sobre os quais conseguimos obter suficientes dados para retirar conclusões sólidas.

Acreditamos que nestes casos, consideraram uma atividade do par e não individual, os estudantes poderão ter confundido esta questão com a avaliação da interação – que deveriam fazer com o parceiro no final de cada sessão de interação – ou com dar *feedback* ao parceiro. Entre as respostas positivas, vários participantes não especificaram que atividades realizavam. Dos que especificaram, 6 mencionaram que faziam anotações de vocabulário e significados para consulta posterior; 3 que faziam mais pesquisas ou procuravam aprender mais sobre alguns aspetos gramaticais; 1 participante referiu:

M4 - *Sim, construir frases com as palavras ou expressões novas que adquiria durante as sessões*

E, por fim, um participante referiu simplesmente “praticar”.

Podemos assim ver que, de forma geral, os estudantes colocaram alguma dedicação tanto na preparação das interações como, principalmente, em garantir que transferiam os conhecimentos e competências adquiridos durante as interações com o parceiro para o seu processo de aprendizagem da língua estrangeira.

Outra questão importante de avaliar é se os participantes consideram que o projeto alterou a forma como aprendem uma língua estrangeira. Neste aspeto, 82% (18 participantes) considerou que sim. Entre os participantes que especificaram de que forma, grande parte destacou ter percebido a importância de uma prática constante da língua, especialmente com falantes nativos:

G5 - *What I've learnt is that learning a language is not easy and therefore one has to practice every day to add up to what they know.*

M7 - *Levou-me a adquirir um novo método, pude perceber que a interação com um nativo ajuda a explorar mais e sem muito medo pois é a única forma de fazer-se entender.*

G8 - *It made me realize that, the way to improving ones knowledge in a foreign language is by constant practice.ie speaking the language with someone or speaking to yourself.*

M11 - *Optar por escutar mais os nativos e falar com base em princípios fonéticos da língua para melhorar a pronúncia.*

Em relação a métodos específicos, 3 participantes referiram que adotaram novas estratégias para a aprendizagem de vocabulário ou questões semânticas, 1 que aprendeu a prestar mais atenção a aspetos gramaticais específicos durante a produção oral, e 1 que referiu a aprendizagem através da audição.

Outros dois participantes destacaram uma aprendizagem mais interativa, tendo-se apercebido das potencialidades da plataforma oferecida para a aprendizagem, por exemplo: M2 - *Adquiri novos métodos mais práticos e mais interativas, como através das conversas no áudio e texto de mensagens.*

Outros participantes referiram ainda ter experimentado novas estratégias:

G2 - *Interaction with my partner made me realise that learning vocabulary through movies ,music and news is way more effective for me than trying to memorize them*

G4 - *Now my phones language setting is in the foreign language*

Houve ainda participantes que apontaram outros métodos para aquisição e retenção vocabular ou de prática de regras gramaticais na expressão oral.

Consideramos que estas respostas são muito positivas pois representam, para muitos participantes, o alargamento de perspetivas do que é aprender uma língua, trazendo essa aprendizagem da sala de aula para o mundo real.

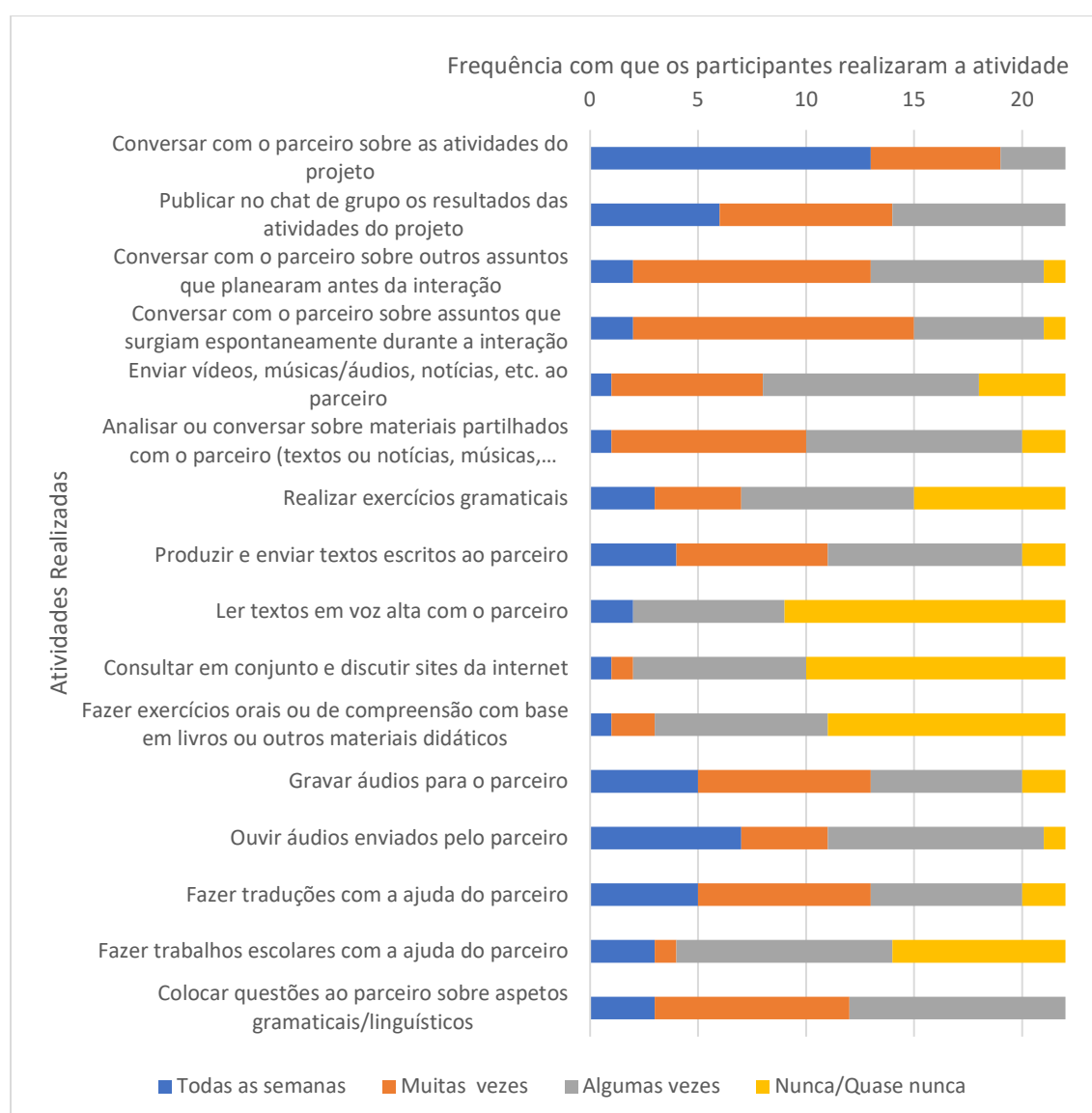
Estes três aspetos: o que faziam para preparar as interações, o que faziam para solidificar os conhecimentos adquiridos durante as interações e se adotaram novos métodos de aprendizagem; se analisados globalmente, permitem-nos concluir que, de forma geral, os participantes conseguiram gerir as suas próprias aprendizagens a partir das atividades que eram propostas. Note-se que precisaríamos de dados mais detalhados das suas conversas com os parceiros para perceber exatamente como era feito o planeamento, ou, por exemplo, a autoavaliação da aprendizagem. No entanto, os dados apresentados parecem representar, para muitos dos participantes, um passo em frente em relação à tomada de controlo do seu processo de aprendizagem, tanto no projeto, como, e mais importante, no seu percurso educativo daqui para a frente. Consideramos por isso que o projeto deu um contributo positivo no desenvolvimento da autonomia em relação à gestão de aprendizagens.

No que diz respeito ao segundo aspeto que nos propomos analisar, se os participantes estiveram no controlo do projeto e dos seus conteúdos, entendemos que poderá estar à partida mais limitado. De facto, o projeto já era algo rígido, na medida em que definia atividades sobre as quais se davam a interação entre os pares e o que deveria ser apresentado ao grupo. De qualquer forma, os participantes tinham a liberdade de explorar esses tópicos da maneira que entendessem e, ainda mais importante, eram encorajados a fazer mais interações com os parceiros, que fossem além das atividades.

Como vimos no ponto 3.2.2, quando questionados sobre que outros temas falaram com os parceiros além dos temas das atividades, a maior parte referiu aspetos culturais, mas que não diferem muito dos já propostos pelas atividades, além das questões mais pessoais. Deprendemos assim que os participantes foram um pouco mais além das atividades em termos de se tentarem conhecer um ao outro, mas não tanto em variarem os seus tópicos de discussão.

Além dos tópicos, os participantes também foram questionados que tipos de atividades realizaram com o seu parceiro e com que frequência. Podemos ver as respostas no gráfico:

**Gráfico 3.5: Atividades realizadas com os parceiros**



Fonte: Elaboração Própria

Verificamos neste gráfico que as atividades que os participantes realizaram com maior frequência foram sem dúvida aquelas requeridas pelo projeto: “conversar com o parceiro sobre as atividades do projeto” e “publicar no chat de grupo os resultados das atividades”. Quando analisamos itens como “conversar com o parceiro sobre outros assuntos que planearam durante a interação” e “conversar com o parceiro sobre assuntos que surgiam espontaneamente durante a interação”, a frequência desce bastante, especialmente na categoria “todas as semanas”, o que nos permite concluir que muitos pares priorizaram ou mesmo limitaram as suas interações às atividades propostas, não tendo tempo ou interesse em fazer outras interações com o parceiro.

Em relação ao resto das atividades, mais específicas, podemos ver que os participantes realizaram com mais frequência aquelas diretamente relacionadas com a concretização das atividades propostas pelo projeto, como: “ouvir áudios enviados pelo parceiro”, “gravar áudios para o parceiro”, “colocar questões ao parceiro sobre aspetos gramaticais/linguísticos”, “produzir e enviar textos escritos ao parceiro” e “fazer traduções com a ajuda do parceiro”. A frequência diminui na realização de outras atividades que já não seriam tão necessárias para realizar as atividades propostas, como “analisar ou conversar sobre materiais partilhados com o parceiro (textos ou notícias, músicas, vídeos, etc.)”, “enviar vídeos, músicas/áudios, notícias, etc. ao parceiro” e “realizar exercícios gramaticais”. Em aspetos como “fazer trabalhos escolares com a ajuda do parceiro”, “fazer exercícios orais ou de compreensão com base em livros ou outros materiais didáticos”, “ler textos em voz alta com o parceiro” e “consultar em conjunto e discutir sites da internet”, a frequência é muito baixa, sendo que grande parte dos participantes nunca realizou estas tarefas com os seus pares. Estes dados reforçam a nossa anterior afirmação de que os participantes se restringiram ao que era proposto pelas atividades pré-definidas, e além disso demonstra um baixo grau exploração de formas de aprendizagem por parte dos participantes. Ou seja, os participantes restringiram-se muito ao que já estava planeado, não indo além disso, mostrando assim um pouco controlo dos aspetos e conteúdos do projeto, não os moldando aos seus objetivos de aprendizagem.

Por fim, analisemos as relações que os participantes estabeleceram com as professoras orientadoras e os seus pares, e de que forma estas poderão ou não expressar a sua autonomia. Neste campo, olhamos em primeiro lugar para o apoio que os participantes solicitaram das docentes. No início de fevereiro, durante as duas primeiras semanas do projeto, vários

participantes entraram em contacto comigo em relação a aspetos relacionados com as suas interações com o parceiro. Dois participante contataram-me para reportar o que tinham falado com o parceiro, um participante pediu-me para eu verificar se a mensagem de apresentação que escreveu para enviar ao parceiro estavam correta, dois participantes contactaram com questões sobre os turnos de língua que estavam a fazer com o parceiro e um outro participante sobre o significado de algo que o parceiro lhe tinha dito. Respondi a estas solicitações, mas frisei que posteriormente os participantes deveriam solicitar este tipo de *feedback* do seu parceiro. No decorrer do projeto, os participantes não voltaram a contactar com estes tipos de questões.

Os contactos que os participantes fizeram comigo ao longo das outras semanas do projeto deram-se quando existiam problemas de comunicação com o parceiro: ou para justificar que não tinham ainda feito uma tarefa porque o parceiro não respondia, ou pedindo a minha ajuda perante a não resposta do parceiro. Em relação a estes assuntos, intervim quando a comunicação estava quebrada, falando com o parceiro para o questionar acerca do problema. Observamos assim que os participantes se autonomizaram bastante em termos de sua relação com o parceiro, tirando as suas dúvidas com ele, e que só recorriam às professoras orientadoras quando existia algum problema na relação/comunicação com o parceiro.

Podemos corroborar estas conclusões e esclarecer melhor as relações que se estabeleceram entre os pares com as respostas à questão: “o seu parceiro apoiou-o da forma que esperava?”. Sendo uma pergunta aberta, uma análise qualitativa das respostas dadas permite perceber que a maioria dos participantes (16) considerou que o seu parceiro o apoiou da forma esperada, 4 consideraram que o apoiou apenas parcialmente e 2 consideraram que o parceiro não os apoiou como desejavam.

Começando pelas respostas negativas, apenas um dos participantes especificou, dizendo que: *M7 - Não da forma que esperava, talvez por termos interrompido algumas actividades que definimos no início mas pude aprender muito sobre a língua inglesa, Gana e muitos outros assuntos.*

Entre os participantes que consideraram que o parceiro apenas os tinha apoiado de certa forma, a razão que apresentaram não estavam relacionadas com a falta de capacidades do parceiro em realizar esse apoio, mas devido à escassez das interações, por exemplo:

*M1 - De certa forma apoiou, mas francamente eu esperava que tivesse sido mas intenso, eu esperava uma interação muito consistente, a nossa se baseava mas em resolver assuntos do*

*projecto, parecia que apenas interagimos por obrigação não pela necessidade de aprender mais.*

*G4 - He supported but was mostly caught up with activities at home or his internet service was not good enough*

Dos participantes que consideraram que o seu parceiro os apoiou como esperavam e que especificou de que forma, 6 referiram que o parceiro os apoiou especialmente na correção dos erros que faziam, como podemos ver pelos exemplos seguintes:

*G8 - Yes, he helped to correct my grammar mistakes anytime we chat and also encouraged me to speak the language and not to concentrate on my errors.*

*M4 - Sim apoiou, sempre que cometia um erro ajudava-me a retifica-lo e a melhorar as minhas capacidades na comunicação*

Quatro participantes mencionaram que o parceiro os ajudou a compreender a língua estrangeira, dando explicações sobre tópicos que não entendiam ou perguntas que faziam, por exemplo:

*G3 - During the project we thought and analyzed the work together. He helped by explaining things to me and how it should be done*

*M8 - Claramente que sim. Visto que todas as questões que a colocava se preocupou em atendê-las humildemente e conseguiu apoiar-me sempre que necessário nas correções vocabulares e gramaticais.*

Alguns participantes não especificaram de que forma o parceiro os apoiou, mas em vez disso falaram sobre a prestação geral do parceiro, destacando aspetos como a sua paciência e disponibilidade, como nos exemplos seguintes:

*M10 - Superou as minhas expectativas. Foi muito atenciosa e paciente.*

*M2 - Sim, ela foi sempre disponível para me ajudar ou para interagir comigo. Apoiou-me sempre que precisei. Ela foi uma parceira muito maravilhosa.*

Estes resultados permitem-nos concluir que os participantes cultivaram boas relações com o parceiro. Apesar de estarem conscientes de que poderiam pedir apoio às professoras orientadoras (e o terem feito se surgiam problemas na relação com o parceiro), aprenderam a ver o parceiro como o ponto fulcral na sua aprendizagem linguística, a quem podiam colocar questões sobre os conteúdos e com quem poderiam articular a sua aprendizagem.

Em suma, os resultados em relação à autonomia são um pouco ambíguos. O lado mais positivo será a relação de autonomia que os participantes estabeleceram com os pares, não

estando dependentes do apoio das professoras ao longo do projeto. Em relação aos outros indicadores, parece haver indícios positivos em termos da gestão dos participantes das suas próprias aprendizagens, mas não é claro até que ponto os participantes foram capazes de planear, autoavaliar e especialmente direcionar as aprendizagens proporcionadas pelas atividades do projeto no sentido de cumprir os seus objetivos de aprendizagem (apesar da maioria dos estudantes terem declarado que os seus objetivos foram cumpridos, como veremos na seção seguinte). Este aspeto fica bastante evidente quando analisámos a pouca tomada de controlo dos participantes do projeto e dos seus conteúdos, considerando-se que estes foram menos proativos nas suas interações com os parceiros e mais reativos ao que as atividades propunham.

Os resultados sobre a autonomia fazem-nos repensar algumas opções metodológicas do projeto, que discutiremos de forma mais aprofundada na conclusão.

### **3.3. Satisfação com o Projeto**

Por fim, gostaríamos de analisar a satisfação global dos participantes com o projeto e as suas componentes e apresentar alguns dos aspetos positivos, negativos e aspetos a melhorar, de acordo com as opiniões dos participantes, expressas nos questionários de avaliação.

Em primeiro lugar, consideramos que os participantes se encontram bastante satisfeitos com o projeto, uma vez que apresentam uma média de 4,23 a esta questão (numa escala de 1 a 5, sendo 1 nada satisfeito e 5 muito satisfeito).

Os participantes foram também questionados se consideram que atingiram os seus objetivos de aprendizagem. O saldo é igualmente positivo, com 13 participantes a afirmar que sim, 6 participantes a afirmar que os atingiram de forma parcial e apenas 3 consideram que não atingiram os objetivos pessoais de aprendizagem que tinham definido para o projeto.

Apesar destes dados positivos, como vimos no ponto 3.1., 82% dos participantes não estão satisfeitos com a sua participação e desejavam ter participado mais intensamente no projeto.

#### **3.3.1. Satisfação com o parceiro**

Em relação ao parceiro, o grau de satisfação é também alto, com uma média de 4,27 na mesma escala de 1 a 5. E todos os participantes afirmam que vão continuar em contacto com o seu parceiro após o término do projeto, exceto um, que assinalou a opção “talvez”.

Isto é de certa forma curioso, uma vez que vários participantes mencionaram no questionário que o seu parceiro não era tão ativo quanto gostariam. No entanto, estes dados são corroborados pela pergunta já analisada no ponto 3.2.3, em que a maioria dos participantes considera que o parceiro o apoiou da forma que esperavam.

Já a autoavaliação de cada participante é mais modesta. Quando questionados se consideram que o parceiro está satisfeito com o apoio que o participante lhes prestou, a média é de 3,95 (na mesma escala de classificação).

Depreendemos destes dados e da avaliação global dos questionários e decorrer do projeto, que de forma geral os pares se relacionaram bem entre si, foram capazes de colaborar eficazmente, apoiar-se mutuamente e levar a cabo as atividades propostas. No entanto, em cerca de 1/3 dos pares existiram alguns problemas, derivados sobretudo de questões tecnológicas (problemas de rede ou com os dispositivos móveis) ou problemas de falta de disponibilidade de um ou ambos os membros do par, levando a que as interações fossem mais escassas e o par não tivesse estabelecido uma relação tão aprofundada como seria desejável.

### **3.3.2. Satisfação com as professoras responsáveis e apoio no projeto**

Neste ponto é onde vemos a mais alta taxa de aprovação. Na questão “como classifica o apoio das professoras responsáveis pelo projeto?” a média de respostas é de 4,82 (segundo a mesma escala de satisfação). Esta resposta é corroborada pela questão do que mais gostaram no projeto, sendo que “o apoio das professoras” é a segunda resposta mais frequente, como veremos em maior detalhe no ponto seguinte.

De forma a perceber que instrumentos mais tinham auxiliado os participantes no decorrer do projeto, perguntámos o quão útil para eles tinha sido cada um deles.

Em relação à formação inicial, a pergunta foi diferente para os participantes de cada um dos países, uma vez que a modalidade da formação também foi diferente, como vimos no capítulo anterior. Assim, os participantes ganeses mostraram uma média de satisfação de 4,55 com a formação presencial que tiveram. Os participantes moçambicanos declararam-se satisfeitos numa média de 4,64 para os documentos escritos da formação e de 3,64 para os vídeos da formação. Percebemos assim que possivelmente em edições futuras do projeto não será relevante criar estes vídeos.

Em relação ao “Estabelecimento de objetivos de aprendizagem e estratégias para os atingir com o acompanhamento da professora” os participantes indicam uma média de 4,55 para a utilidade que teve para a sua participação no projeto. Por fim, com a média mais alta de 4,68, encontra-se o acompanhamento das professoras ao longo do projeto.

Consideramos que estes dados corroboram aquilo que já afirmámos no ponto 3.1. deste capítulo: a monitorização foi essencial para ajudar a resolver os problemas da participação (uma vez que os participantes raramente abordaram as professoras proactivamente em relação a estas questões) evitando assim uma descida mais acentuada da participação. No entanto, gostaríamos que no futuro a monitorização se concentrasse em questões mais relevantes para o percurso individual de aprendizagem de cada participante, não tendo que estar constantemente a lidar com as questões da participação.

### **3.3.3. Pontos positivos e negativos do projeto e aspetos a melhorar**

De forma a perceber quais os aspetos do projeto que tinham corrido melhor, questionámos os estudantes sobre o que mais tinham gostado no projeto. Obtivemos respostas bastante diversificadas, por isso resumimos de seguida os aspetos mais apontados, incluindo o número de instâncias em que foram mencionados:

- Aspetos interculturais, oportunidade de aprender sobre um país/cultura diferente (10)
- Acompanhamento das professoras ao longo do projeto (3)
- Desenvolvimento das competências linguísticas (3)
- Aprender com o parceiro ou com o grupo do projeto (2)

Existiram ainda menções singulares a aspetos tão diversificados como: o envolvimento dos participantes; a flexibilidade do projeto (no sentido em estender o prazo de realização das atividades); o facto do projeto estar bem estruturados e os temas do projeto; as diferentes possibilidades de interação; a confidencialidade na comunicação com os parceiros; e, por fim, um participante mencionou ainda uma atividade específica de que gostou mais.

Todas estas referências são pontos importantes e questões a ter em conta para manter em futuras edições do projeto.

Por outro lado, questionámos também os estudantes sobre as dificuldades que enfrentaram, de forma a perceber que aspetos correram menos bem no projeto. Em relação a esta questão, 4 participantes referiram que não tinham sentido quaisquer dificuldades.

Entre as outras respostas, nem todos os participantes especificaram as dificuldades sentidas, mas dos que o fizeram, a maior parte das respostas são os fatores que já tinham sido identificados no início, no que diz respeito às limitações à participação: falta de tempo para realizar as atividades, incompatibilidade de horários com o parceiro para realizar as interações e problemas técnicos com o telemóvel ou a falta de rede, que impediram a realização de chamadas de voz ou uma comunicação regular com o parceiro.

Três participantes mencionaram ainda dificuldades em entender o parceiro, dois em relação à pronúncia e outro em relação à rapidez da fala. Além disso, houve outras menções singulares a aspetos como: problemas de saúde, problemas em entender uma atividade específica, ou com aspetos linguísticos específicos.

Poucos participantes mencionaram se e como tinham ultrapassado as dificuldades, mas entre os que o fizeram, 2 apontaram o apoio da professora, outros 2 a ajudar do parceiro, 1 participante diz que fez pesquisas por si próprio e 1 menciona que não conseguiu ultrapassar as dificuldades.

Por fim, também será importante ter em conta as sugestões dos participantes sobre aspetos a melhorar no projeto em edições futuras. Nesta questão obtemos sugestões muito diversificadas, pelo que as listaremos em seguida, começando pelas que foram referidas com maior frequência:

- Vários participantes dão sugestões em relação a algumas atividades específicas, ou de forma geral, que poderiam ser explorados mais temas, os temas poderiam ser mais aprofundados, poder-se-ia diversificar as plataformas utilizadas e poderiam ser disponibilizados mais materiais didáticos;
- Poderia ser melhorado o emparelhamento entre os participantes. Um participante sugere que os próprios participantes poderiam escolher o seu par e outro que os pares deviam ser rotativos ao longo do projeto para terem a oportunidade de interagir com mais pessoas;
- Deveriam ser feitas avaliações dos participantes (final ou intercalares), com um participante a referir que tal iria promover uma maior participação no projeto;
- Sugere-se que os participantes sejam apoiados financeiramente em termos de custos de internet, para lhes dar a oportunidade de participar mais frequentemente;
- Alguns participantes mostram interesse em ter intercâmbios físicos entre o Gana e Moçambique para aprofundar as aprendizagens;
- Um participante sugere que o projeto deve ser mais oral do que escrito;

- As atividades do projeto deviam ser incluídas no calendário escolar, ou seja, existir um horário fixo para fazer as interações com o parceiro;
- Um participante deseja que o projeto fosse levado mais a sério por alguns dos participantes, pedindo que as coordenadoras sejam mais exigentes com os participantes;
- Utilizar na comunicação entre a coordenação e cada participante a língua-alvo em vez da língua materna do participante;
- Por fim, um dos participantes sugere que seja dado mais espaço aos participantes para comentarem o trabalho dos colegas no grupo, uma vez que isso estava a ser feito só pelas professoras.

Consideramos estas sugestões extremamente importantes, pois refletem as dificuldades sentidas pelos participantes ao longo do projeto. Além disso, mostram bem o que ainda há a fazer para melhorar não só este projeto, mas no caminho de proporcionar aos participantes interações autênticas com falantes nativos. Partindo destas contribuições e de tudo o que foi até agora analisado, as nossas sugestões para futuras edições do projeto serão apresentadas na conclusão deste trabalho.



## Conclusão

Esta dissertação partiu da questão de investigação “De que forma a metodologia tandem por meio virtual pode contribuir para a aprendizagem de uma língua estrangeira?”.

De facto, o projeto tandem realizado através da internet que apresentamos neste trabalho é uma ideia que surgiu a partir das necessidades sentidas no terreno por mim, enquanto docente de Português Língua Estrangeira, ao procurar proporcionar aos meus estudantes um contacto direto com utilizações reais da língua que estavam a aprender e com a qual apenas contactavam dentro das quatro paredes da sala de aula.

Foi percorrido um longo caminho, desde a conceptualização do projeto, à procura de uma instituição parceira e toda a implementação e monitorização. Ao longo de todo o processo fomos orientados por esta questão de investigação, procurando formas de garantir que o projeto fosse um impulso não só no nível de língua estrangeira dos estudantes envolvidos, mas também algo que alargasse as suas perspetivas sobre a aprendizagem de línguas. Esta visão esteve presente em todos os momentos, nomeadamente nas opções metodológicas que tomámos para definir o projeto, nos meios tecnológicos e plataformas que escolhemos e em todo o acompanhamento que fizemos dos participantes ao longo do projeto, procurando contribuir ao máximo para os seus percursos pessoais de aprendizagem e ao mesmo tempo cumprir os objetivos a que nos propusemos com este trabalho, nomeadamente:

1. Identificar de que forma um projeto de tandem virtual contribui para uma melhoria das competências de produção escrita e oral na língua-alvo dos participantes;
2. Perceber se um projeto de tandem virtual permite aos participantes desenvolverem as suas competências comunicativas interculturais;
3. Demonstrar de que forma um projeto de tandem virtual torna os participantes mais autónomos nas suas aprendizagens.

A escrita desta dissertação deu-nos a oportunidade de olhar retrospectivamente para o projeto e analisar o que correu bem, o que correu menos bem e também a forma como foram cumpridos os objetivos definidos, retirando daqui preciosas lições para futuras edições.

Como vimos no capítulo anterior, a participação no projeto sofreu alguns altos e baixos. Apesar da participação por vezes não ter sido tão alta como o desejado – obrigando a professora a contactar os alunos e/ou alargar os prazos de entrega das atividades – consideramos que no global o saldo é positivo, uma vez que foi registada uma taxa de participação nas atividades de cerca de 2/3. A maioria dos estudantes participou de uma

forma consistente e até ao final do projeto. Isto é particularmente impressionante quando consideramos, como explicitámos anteriormente, que não existiam muitas motivações exógenas para a participação – o projeto não fazia parte da avaliação de nenhum dos cursos dos estudantes e geralmente no tandem on-line o grau de compromisso dos participantes com o projeto e os pares é menor do que nos tandem presenciais. No entanto, os participantes continuaram extremamente motivados pelo seu desejo pessoal de progredirem no seu nível de língua estrangeira, auxiliados por uma monitorização próxima, que procurava sempre perceber que desafios à participação os participantes estavam a enfrentar, antes que eles se distanciassem do projeto e do parceiro de uma forma irreversível. Estes dois fatores – motivação pessoal e monitorização – foram as principais chaves do sucesso do projeto no que diz respeito à participação dos estudantes.

Além disso, todos os indicadores sobre a satisfação dos participantes com o projeto e os seus vários aspetos (atividades, parceiros, professoras orientadoras, etc.) também mostraram níveis extremamente positivos, apesar dos desafios e limitações enfrentados, que discutimos no capítulo anterior. Convém também adicionar aos pontos positivos do projeto a plataforma escolhida – o *WhatsApp* porque, em primeiro lugar, nenhum dos estudantes mostrou problemas com a utilização da plataforma em si (uma vez que já estavam perfeitamente familiarizados com ela) e em segundo lugar, possibilitou uma série de formas de interação, que permitiram o sucesso do projeto<sup>27</sup>. Sem dúvida que esta plataforma demonstrou as suas mais-valias para um projeto tandem.

De seguida, poderemos fazer uma análise mais específica sobre de que forma cada objetivo desta dissertação foi atingido.

O primeiro objetivo que definimos diz respeito à melhoria das competências de produção escrita e oral na língua-alvo dos participantes. De forma global, os participantes consideram que as suas competências linguísticas melhoraram com o projeto, como fica patente no *feedback* dos alunos e respostas aos questionários de avaliação. No entanto, ao contrário do que seria expectável num projeto de tandem e do que pessoalmente desejaríamos, as competências orais foram menos desenvolvidas ou relegadas para segundo plano, em relação às competências escritas. Identificámos dois fatores que levaram a esta situação: por um lado as limitações tecnológicas, em termos de internet, que para muitos estudantes não

---

<sup>27</sup> Por exemplo, quando impossibilitados de realizar conversas de voz por falta de estabilidade na conexão à internet, o *WhatsApp* possibilitou aos participantes a alternativa de enviarem mensagens de voz entre si, permitindo manter alguma forma de comunicação oral.

possibilitavam ter conversas de voz estáveis e sem cortes, e por outro lado alguma vergonha em intervir oralmente, não tanto entre os pares, mas no grupo de *WhatsApp* do projeto. Se bem que a segunda questão poderá ser contornada no futuro incentivando a autoconfiança dos participantes, a primeira poderá continuar a ser um desafio se não existir uma melhoria significativa nas condições tecnológicas nos contextos em que decorra o projeto.

Como segundo objetivo, procurámos que os participantes tivessem a possibilidade de desenvolver as suas competências comunicativas interculturais. Esta foi a dimensão de aprendizagem mais desenvolvida. Os alunos referem-na como uma mais valia ao longo de todos o questionário de avaliação, o que nos leva a crer que foi o aspeto do projeto que mais valorizaram. Para muitos dos estudantes, este terá sido uma experiência totalmente inédita, a primeira vez tiveram um contacto “em primeira mão” com a cultura de um país onde se fala a língua que estão a aprender, através dos olhos de um nativo. Consideramos assim que o desenvolvimento de competências de comunicação intercultural não foi um efeito colateral do projeto, mas o seu cerne. Apesar disso, e como foi uma primeira experiência do género, consideramos que há ainda muito a aprofundar neste domínio, para conseguir desenvolver todas as dimensões que a interculturalidade engloba.

O terceiro e último objetivo a que nos propusemos foi que o projeto permitisse aos estudantes tornarem-se mais autónomos na sua aprendizagem de uma língua estrangeira. Como apontámos no capítulo anterior, os resultados desta secção são algo ambíguos, pelo que consideramos que foi parcialmente atingido. De facto, verificámos que os pares se autonomizaram na sua relação com o parceiro, cortando a dependência das professoras orientadoras e utilizando o parceiro como o apoio central no seu processo de aprendizagem – isto ficou bastante patente no *feedback* que os participantes deram sobre o apoio que o parceiro lhes tinha prestado. Por outro lado, temos algumas dúvidas até que ponto os estudantes foram capazes de gerir os seus processos de aprendizagem e, especialmente, tomar controlo do projeto e dos seus conteúdos no sentido de irem de encontro ao cumprimento dos seus objetivos de aprendizagem. Apesar de termos visto alguns indícios positivos dos participantes começarem a seguir este caminho, de forma geral estes adotaram uma relação passiva com a estrutura e atividades propostas pelo projeto, limitando-se à realização destas atividades e não explorando, em conjunto com o par, as diversas as possibilidades de aprendizagem autónoma oferecidas pela metodologia tandem.

Este estudo permite-nos assim concluir que globalmente os objetivos foram cumpridos, se bem que dois deles apenas parcialmente, havendo ainda muito trabalho a fazer no futuro em cada uma destas dimensões.

Além disso, como em qualquer trabalho académico, este estudo tem algumas limitações que não podemos deixar de referir. Além das normais limitações temporais e logísticas, consideramos importante referir que os nossos dados provêm principalmente das perceções dos participantes sobre o projeto e a sua participação. Estes dados são complementados com os registos das intervenções dos participantes no grupo de *WhatsApp* e das conversas com as professoras orientadoras. Infelizmente, não nos foi possível aplicar outros instrumentos, como por exemplo a análise do conteúdo das conversas entre os pares ou a criação de diários de bordo pelos participantes para registar o desenvolvimento do seu percurso de aprendizagem. São instrumentos importantes para nos dar uma visão mais detalhada de todos os aspetos aqui analisados, mas os resultados da sua aplicação iriam muito para além do escopo duma dissertação deste género. Efetivamente, cada um dos três objetivos a que nos propusemos poderia constituir uma linha de investigação em si mesmo, sendo certamente merecedor de trabalhos mais aprofundados. Esperamos que no futuro – talvez com novas edições deste projeto – seja possível fazer análises mais aprofundadas do processo de desenvolvimento de cada uma das competências e, através delas, adaptar o projeto ainda mais às necessidades específicas dos grupos de estudantes abrangidos.

Apesar disso, com os dados obtidos nesta análise, podemos retirar algumas conclusões sobre os aspetos do projeto que necessitariam de ser repensados. Conjugando as sugestões dos participantes com as nossas observações sobre o projeto, sugerimos as seguintes áreas/questões a pensar em futuras edições do projeto:

- **Integração do projeto nos programas escolares** – uma das principais dificuldades sentidas foi a fraca participação em algumas atividades. Como explorámos no capítulo anterior, consideramos que isto se deveu sobretudo à falta de tempo ou disponibilidade dos participantes para se dedicarem ao projeto, especialmente quando confrontados com todas as suas outras obrigações escolares. Como já referimos – e também foi referido pelos participantes nas sugestões que deram no questionário – se a participação no projeto fosse de alguma forma avaliada, iria certamente contribuir para o compromisso dos estudantes com o mesmo. Em futuras edições faria sentido considerar de que formas o projeto poderia ser integrado nos cursos das as duas instituições, por exemplo como parte de uma das suas

cadeiras de inglês/português, como uma atividade suplementar/opcional que faça parte da avaliação, etc. Esta sugestão não deixa de representar algumas dificuldades logísticas, pois por exemplo nem todos os participantes de uma turma poderiam participar no projeto (por não terem os meios ou simplesmente por não existirem participantes suficientes na outra instituição para constituir pares) ou se um dos participantes do par desistir, isso comprometer também a participação do outro. Desta forma, será necessário ver entre as duas instituições qual a melhor opção a adotar.

- **Modalidade do Projeto** – Como já referido anteriormente, optou-se nesta primeira edição por definir um guião de atividades para os estudantes realizarem. Estas atividades tinham como objetivo familiarizar os participantes com a estrutura de uma conversa tandem, estimular a interação entre eles e proporcionar ao grupo de participantes envolvido no projeto um maior conhecimento sobre vários aspetos de ambos os países onde este decorreu. As atividades foram concebidas como sendo o ponto de partida para a interação entre os participantes, que foram incentivados a ir além delas e realizarem outras interações sobre assuntos que fossem do seu interesse. No entanto, verificámos que grande parte dos pares se circunscreveu apenas às atividades (devido às limitações à participação de que já falámos), não tendo explorado a metodologia tandem além delas. Esta situação compromete de certa forma o desenvolvimento da autonomia, pelo que merece ser repensada. Para estudantes que continuem para uma segunda edição do projeto e já estão familiarizados com ele, será certamente mais benéfico que tenham a liberdade total de definir as suas próprias atividades e temas de conversa. Para estudantes que comecem pela primeira vez, poderá pensar-se num modelo misto, com algumas atividades definidas e alguns temas livres.

- **Colmatar os constrangimentos tecnológicos** – esta é talvez a questão que mais limitou o projeto (por exemplo, na impossibilidade de alguns pares se comunicarem por chamada de voz devido à instabilidade da rede de internet). No entanto, como é algo que está fora do controlo das entidades que criam o projeto, será o mais difícil de resolver. Segundo o *feedback* de alguns estudantes, poderia pensar-se em fornecer-lhes algum apoio financeiro para a compra de pacotes de dados, pois os custos de internet poderão ter limitado a frequência de interação entre alguns participantes e o parceiro. Em relação aos estudantes moçambicanos, que têm acesso a *Wifi* na Universidade, também poderia considerar-se, tal como foi sugerido por pelo menos um estudante, ter um horário fixo para as interações, que

fizesse parte do calendário escolar, permitindo-lhes realizá-las quando estão nas instalações da universidade.

Muito mais haveria a dizer, mas consideramos que estas são as questões essenciais a salientar na análise do projeto. Sem dúvida que este trabalho não é uma conclusão, mas apenas um ponto de partida para a exploração de projetos tandem num contexto africano, através da utilização de tecnologias móveis. Tanto a nível prático como a nível académico.

Como podemos comprovar através do primeiro capítulo desta dissertação, existe já bastante literatura científica sobre Tandem – sendo uma metodologia que surgiu há mais de meio século e foi a base de inúmeros projetos educativos em vários países, já foi estudado sob vários ângulos e em diversos contextos. A mesma coisa pode ser dita do *m-learning*, que apesar de só se ter começado a desenvolver nas últimas duas décadas – a par com a expansão das tecnologias móveis – tem tido um crescimento exponencial, sendo as suas aplicações educativas cada vez mais diversificadas.

Ainda assim, esta dissertação versa áreas específicas dentro destes temas gerais, sobre as quais se encontra ainda muito pouca – ou nenhuma – literatura científica, nomeadamente: tandem no contexto de países africanos, utilização de tecnologias móveis em projetos tandem e utilização da plataforma *WhatsApp* em projetos educativos em geral, e projetos tandem em particular. Existirá ainda muito para explorar nestes domínios, não só na criação e análise de diversos projetos educativos deste tipo, mas também nas especificidades destes contextos em termos de aprendizagem, interculturalidade, autonomia, etc.

Esperamos assim que o projeto aqui apresentado venha, por um lado, inspirar e informar outras iniciativas semelhantes e, por outro lado, contribuir para a sistematização de conhecimentos sobre projetos tandem no contexto africano utilizando plataformas de comunicação móvel mais recentes e flexíveis. Por último, desejamos que este trabalho também tenha suscitado no leitor novas reflexões sob as inúmeras possibilidades existentes para aprofundar a aprendizagem de línguas através de uma interação direta entre falantes fluentes/nativos, mesmo em contextos com significativas limitações à partida e onde a falta de recursos muitas vezes é um fator inibidor da inovação.

## Bibliografia

- Bansal, T. e Joshi D. (2014). A Study of students' experiences of mobile learning. *Global Journal of Human-Social Science*, vol.14 (4), pp.27-33
- Bouhnik, D. e Deshen, M. (2014). WhatsApp Goes to School: Mobile Instant Messaging between Teachers and Students. *Journal of Information Technology Education: Research*, vol. 13, pp.217-231.
- Brammerts, H. (1996). Tandem language learning via the Internet and the International E-Mail Tandem Network. In Little, D. e Brammerts, H. (eds.). *A Guide to Language Learning in Tandem via the Internet*. CLCS Occasional Paper nº.46, pp.9-22.
- Brammerts, H. (2002). Aprendizagem autónoma de línguas em tandem: desenvolvimento de um conceito. In Delille, K. H. e Chichorro, A. (orgs.). *Aprendizagem Autónoma de Línguas em Tandem*. Lisboa: Edições Colibri, pp.15-25.
- Brammerts, H. e Calvert, M. (2002). Aprender através da comunicação em tandem. In Delille, K. H. e Chichorro, A. (orgs.). *Aprendizagem Autónoma de Línguas em Tandem*. Lisboa: Edições Colibri, pp.37-52.
- Brammerts, H., Calvert, M. e Kleppin, K. (2002). Objectivos e formas de aconselhamento individual. In Delille, K. H. e Chichorro, A. (orgs.). *Aprendizagem Autónoma de Línguas em Tandem*. Lisboa: Edições Colibri, pp.69-79.
- Brammerts, H. et al. (2002). Aconselhamento Individual em Diferentes Contextos Tandem. In Delille, K. H. e Chichorro, A. (orgs.). *Aprendizagem Autónoma de Línguas em Tandem*. -Lisboa: Edições Colibri, pp.81-88.
- Brown, T. H. (2003). The role of m-learning in the future of e-learnig in Africa?. *Presentation at the 21st ICDE World Conference*. ICDE, Hong Kong, China, junho de 2003. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/237221533> The role of m-learning in the future of e-learning in Africa [08.10.2020]
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Bristol: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2009). Intercultural Competence in Foreign Languages. In Deardorff, D. K. (ed.). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. California: SAGE Publications, pp.321-332.
- Ciekanski, M. (2017). Les compétences développées par les apprenants en tandem linguistique: bilan et perspectives d'une recherche empirique menée dans le cadre des cours binationaux des échanges franco-allemands pour la jeunesse. In Jardin, A. (dir). *Développer des compétences par l'apprentissage en tandem: focus sur les acteurs, les ressources et la formation – Une étude franco-allemande*. Textes de Travail, nº29. OFAJ-DFJW, pp.7-45. Disponível em: <https://www.ofaj.org/media/n-29-developper-des-competences-par-lapprentissage-en-tandem-focus-sur-les-acteurs-les-ressources-et.pdf> [08.10.2020]
- Competência Metalinguística (n.d.). In *Dicionário Terminológico*. Disponível em: <http://dt.dge.mec.pt/> [08.10.2020]

Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Edições Asa. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/quadro-europeu-comum-de-referencia-para-linguas> [08.10.2020]

Crompton, H. (2013). A historical overview of mobile learning: Toward learner-centered education. In Berge, Z. L. e Muilenburg, L. Y. (eds.). *Handbook of Mobile Learning*. New York: Routledge, pp.3-14.

Cziko, G. A. (2004). Electronic Tandem language learning (eTandem): a third approach to second language learning for the 21st Century. *CALICO Journal*, n.º.22 (1), pp.25-40.

Dias, H. B. M. e Bidarra, J. (2010). Inovar a Aprendizagem online do Português L2: Novos media digitais e o desenvolvimento de tarefas. *Jornadas TicLínguas, 1*. Universidade do Minho, Braga, 10-11 de dezembro.

Franco, C. P. (2010). A Tecnologia no Ensino de Línguas: Do Século XVI ao Século XXI. *Letra Magna – Revista Eletrónica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura, Ano 6 (12)*. Disponível em: <https://silo.tips/download/a-tecnologia-no-ensino-de-linguas-do-seculo-xvi-ao-xxi-1> [08.10.2020]

Garcia, D. N. M. e Luvizari, L. H. (2009). Aprendizagem de línguas em Tandem como espaço para o desenvolvimento de habilidades de negociação e competência intercultural na formação de professores de línguas. In Telles, J. A. (org.). *Teletandem – Um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas: Pontes Editores, pp.185-197.

Gon, S. e Rawekar, A. (2017). Effectivity of E-learning through Whatsapp as a Teaching Learning Tool. *MVP Journal of Medical Sciences, vol 4 (1)*. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/317815716\\_Effectivity\\_of\\_E-Learning\\_through\\_Whatsapp\\_as\\_a\\_Teaching\\_Learning\\_Tool](https://www.researchgate.net/publication/317815716_Effectivity_of_E-Learning_through_Whatsapp_as_a_Teaching_Learning_Tool) [08.10.2020]

Grimus, M. e Ebner, M. (2013). M-Learning in Sub Saharan Africa Context – What is it about? *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunication*. Chesapeake, VA: AACE.

GSMA (2020). *The Mobile Economy 2020*. Disponível em: <https://www.gsma.com/mobileeconomy/> [08.10.2020]

Guikema, J. P. e Williams, L. (2014). *Digital Literacies in Foreign and Second Language Education*, CALICO Monograph Series, vol. 12. San Marcos, TX: CALICO.

Jardin, A. (2017). Les cours binationaux en tandem de l’OFAJ, un contexte d’apprentissage non-formel peu exploré. In Jardin, A. (dir). *Développer des compétences par l’apprentissage en tandem: focus sur les acteurs, les ressources et la formation – Une étude franco-allemande*. Textes de Travail, n.º.29. OFAJ-DFJW, pp.1-6. Disponível em: <https://www.ofaj.org/media/n-29-developper-des-competences-par-lapprentissage-en-tandem-focus-sur-les-acteurs-les-ressources-et.pdf> [08.10.2020]

Little, D. (1996). Learner autonomy and learner counselling. In Little, D. e Brammerts, H. (eds.). *A Guide to Language Learning in Tandem via the Internet*. CLCS Occasional Paper n.º.46, pp.23-42.

Little, D. (2002). A aprendizagem de línguas em tandem e a autonomia do aprendiz. In Delille, K. H. e Chichorro, A. (orgs.). *Aprendizagem Autônoma de Línguas em Tandem*. Lisboa: Edições Colibri, pp.27-35.

Moura, A. (2016). Aprendizagem Móvel e ferramentas digitais para inovar em sala de aula. In Souza, K. P. et al. *Jornadas Virtuais: Vivências práticas das tecnologias educativas*. Fortaleza: Secretaria de Educação do Estado do Ceará, pp.75-94.

Moura, A. (2018). “Tecnologias móveis para o ensino e aprendizagem de português língua materna e segunda”. *Atas das Jornadas de Língua Portuguesa Investigação e Ensino*. Universidade de Cabo Verde, Praia, novembro de 2018.

Macaire, D. (2004). *Du Tandem au télé-Tandem: nouveaux apprentissages, nouveaux outils, nouveaux roles*. Disponível em: <https://tele-tandem.net/doclies/macaire-iufm/macaire-iufm.html> [08.10.2020]

Mendes, C. M. e Lourenço, L. T. V. L. (2009). Teletandem: Um olhar sobre os aspetos culturais. In Telles, J. A. (org.). *Teletandem – Um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas: Pontes Editores, pp.171-184.

Miranda, G. L. (2007). Limites e Possibilidade das TIC na Educação. *Sisifo – Revista de Ciências da Educação*, n<sup>o</sup>3, pp.41-50.

Moura, A. e Carvalho, A. A. (2008). Das tecnologias com fios ao wireless: implicações no trabalho escolar individual e colaborativo em pares. *V Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação – Challenges 2007*, Universidade do Minho, Braga, 17-18 de maio. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/237665907\\_DAS\\_TECNOLOGIAS\\_COM\\_FIO\\_S\\_AO\\_WIRELESS\\_IMPLICACOES\\_NO\\_TRABALHO\\_ESCOLAR\\_INDIVIDUAL\\_E\\_COLABORATIVO\\_EM\\_PARES](https://www.researchgate.net/publication/237665907_DAS_TECNOLOGIAS_COM_FIO_S_AO_WIRELESS_IMPLICACOES_NO_TRABALHO_ESCOLAR_INDIVIDUAL_E_COLABORATIVO_EM_PARES) [08.10.2020]

Moura, A. e Carvalho, A. A. (2011). Aprendizagem mediada por tecnologias móveis: novos desafios para as práticas pedagógicas. *Actas da VII Conferência Internacional de TIC na Educação – Challenges 2011*, Universidade do Minho, Braga, 12-13 de maio, pp.233-246.

Person, V. e Nouri, J. (2018). A Systematic Review of Second Language Learning with Mobile Technologies. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, vol. 13 (2), pp.188-210. Disponível em: <https://online-journals.org/index.php/i-jet/article/view/8094> [08.10.2020]

Salomão, A. C. B. (2006). Pequeno Dicionário de Tandem. *Teletandem News – Boletim Mensal do Grupo de Pesquisas TELETANDEM BRASIL – Línguas estrangeiras para todos, ano 1 (2)*. Disponível em: <https://docplayer.com.br/10670218-Teletandem-news-implementando-projetos-de-pesquisa-no-contexto-teletandem-brasil-artigos-de-especial-interesse-destaques-individuais.html> [08.10.2020]

Salomão, A. C. B., Silva, A. C. e Daniel, F. G. (2009). A aprendizagem colaborativa em Tandem: um olhar sobre seus princípios. In Telles, J. A. (org.). *Teletandem – Um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas: Pontes Editores, pp.75-92.

Sharples, M. e Pea, R. (2014). *Mobile Learning*. In Sawyer, K. (ed.). *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences: Second Edition*. Nova Iorque: Cambridge University Press. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/301233432\\_Mobile\\_Learning](https://www.researchgate.net/publication/301233432_Mobile_Learning) [08.10.2020]

Souza, M. G. (2016). *Teletandem e mal-entendidos na comunicação intercultural online em língua estrangeira*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/144317> [08.10.2020]

St. John, E. e White, L. (2002). Atividades de Sucesso na aprendizagem tandem. In Delille, K. H. e Chichorro, A. (orgs.). *Aprendizagem Autônoma de Línguas em Tandem*. Lisboa: Edições Colibri, pp.53-59.

Telles, J. A. (2009). Teletandem: Metamorfoses impostas pelas tecnologia sobre o ensino de línguas estrangeiras. In Telles, J. A. (org.). *Teletandem – Um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas: Pontes Editores, pp.63-74.

Telles, J. A. e Vassallo, M. L. (2009). Teletandem: Uma proposta alternativa no ensino/aprendizagem assistidos por computadores. In Telles, J. A. (org.). *Teletandem – Um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas: Pontes Editores, pp.43-61.

UNESCO (2014). *Diretrizes de políticas da UNESCO para a aprendizagem móvel*. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227770> [08.10.2020]

Vassallo, M. L. e Telles, J. A. (2006). Foreign Language Learning In-Tandem: Theoretical Principles and Research Perspectives. *Revista the ESspecialist*, vol.27 (1).

Veloso, F. S. e Almeida, V. B. (2009). A Fala facilitadora de dois interagentes no contexto de aprendizagem de LE no Teletandem. In Telles, J. A. (org.). *Teletandem – Um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas: Pontes Editores, pp.149-168.

We Are Social (2020). *Digital in 2020*. Disponível em: <https://wearesocial.com/digital-2020> [08.10.2020]

Wolff, J. (2018). *History of Tandem*. Disponível em: <https://tandemcity.info/history-tandem/> [08.10.2020]

Woodin, J. (2001). Tandem learning as intercultural activity. In Byram, M., Nichols, A. e Stevens, D. (eds.). *Developing Intercultural Competence in Practice*. Bristol: Multilingual Matters, pp.189-202.

Woodin, J. (2002). Promover a competência intercultural na aprendizagem tandem. In Delille, K. H. e Chichorro, A. (orgs.). *Aprendizagem Autônoma de Línguas em Tandem*. Lisboa: Edições Colibri, pp.61-66

## **ANEXOS**

## ANEXO I

### CALENDÁRIO DE ATIVIDADES PARA PROJETO “Tu cá, tu lá - projeto de tandem virtual/online tandem project”

O projeto compreende seis atividades. Cada atividade decorre ao longo de duas semanas. Neste documento podes encontrar um resumo de cada atividade bem como quando esta decorrerá.

Semana	Data	Atividade	Resumo
0	03.Fev-07.Fev	Preparação	
1	10.Fev-14.Fev	1 – Apresentação pessoal	Nesta atividade vais conversar com o teu parceiro e fazer algumas perguntas pessoais para o conhecer melhor. Na segunda semana, irás criar e enviar para o grupo um pequeno texto de apresentação sobre o teu colega.
2	17.Fev-21.Fev		
3	24.Fev-28.Fev	2 – A minha rua e o meu bairro	Durante a primeira semana vais falar com o teu parceiro sobre a zona onde vives e o que há nas redondezas. Depois, vais criar um pequeno vídeo sobre a tua rua/bairro, para partilhar com o grupo.
4	02.Mar-06.Mar		
5	09.Mar-13.Mar	3 – Lugares na minha cidade	Nesta atividade vais conversar com o teu parceiro sobre as vossas cidades e alguns sítios interessantes nelas. Depois, irão criar (e partilhar com o grupo) pequenos textos a comparar alguns sítios nas duas cidades.
6	16.Mar-20.Mar		
7	23.Mar-27.Mar	4 – Convite para sair	Durante a primeira semana de atividade, tu e o teu parceiro vão falar sobre o que vocês (e as pessoas do vosso país) gostam de fazer quando saem, vão planear viagens, etc. Mais tarde, irão simular conversas telefónicas, a fazer convites e pedir informações a estabelecimentos, relacionadas com estes temas.
8	30.Mar-03.Abr		
9	06.Abr-10.Abr	5 – Festividades e Celebrações	Com esta atividade vais ter oportunidade de conhecer melhor algumas festividades celebradas no país do teu parceiro. Na segunda semana vais partilhar com o grupo o que aprendeste, através de um meio à escolha (voz, vídeo, áudio, fotomontagem, etc.)
10	13.Abr-17.Abr		
11	20.Abr-24.Abr	6 – Debate	A última atividade consistirá num debate entre todos os alunos. Para o fazer, na primeira semana irás discutir o tema do debate com o teu parceiro, e na segunda semana o debate será realizado entre todos os alunos, através do grupo de <i>WhatsApp</i> .
12	27.Abr-01.Mai		

## ANEXO II

### Atividade 1/Activity 1

Semanas/Weeks 1 &2  
10/02/2020-21/02/2020

#### Apresentação Pessoal

#### Self Introduction

##### Procedimentos (aluno moçambicano)

**Objectivo:** Conhecer melhor o teu parceiro e trocar informações de carácter pessoal

##### Semana 1

##### Preparação

- Pensar em informações pessoais interessantes sobre si próprio, para falar com o parceiro;
- Rever as estruturas para fazer perguntas na língua estrangeira.

##### Tópicos de Discussão

Aqui estão exemplos de alguns tópicos sobre os quais pode decorrer a vossa conversa. Podes adicionar outro sobre os quais tenhas interesse, para tornar a vossa conversa mais pessoal.

##### Procedure (Ghanaian student)

**Objective:** Get to know your partner and share personal information

##### Week 1

##### Preparation

- Think about interesting personal information about yourself, to tell your partner;
- Revise the structures for asking questions in your foreign language.

##### Discussion Topics

Here are some examples of topics for your conversation. Feel free to add more that you're interested in knowing about, it will make your conversation more personal.

Idade <i>Age</i>	Onde nasceu <i>Birthplace</i>	Família <i>Family</i>	Onde mora <i>Residence</i>
Comida preferida <i>Favorite food</i>	Tipo de música que gosta <i>Type of music that he/she likes</i>		Qualidades <i>Qualities</i>
Tempos livres <i>Hobbies</i>	Planos para o futuro <i>Plans for the future</i>	Medos <i>Fears</i>	Defeitos <i>Flaws</i>
Factos curiosos sobre si <i>Curious facts about you</i>		Outros <i>Other</i>	

##### Interação

A interação deverá decorrer durante cerca de uma hora, utilizando-se cada língua durante metade do tempo. Começa-se com o português.

*\* durante a conversa, além de tirar notas sobre a informação que o parceiro te dá, não te esqueças de tirar apontamentos sobre o decorrer da conversa (por exemplo, coisas que não percebeste bem, coisas*

##### Interaction

The interaction should last for about an hour, half in English and half in Portuguese. You'll start with Portuguese.

*\* during the conversation, besides taking notes about the information that your partner gives you, don't forget to also take notes while the conversation is ongoing (for example, things that you didn't understand*

*que queres que o teu parceiro repita no final para aprenderes essa formulação, erros do teu parceiro que poderão discutir no final, etc.).*

*well, that you want your partner to repeat at the end so you learn that construction, mistakes that you and your partner can discuss at the end, etc.).*

### Primeira parte

Na tua língua materna, dialoga com o teu parceiro sobre ti próprio. Dá oportunidade ao teu parceiro para te colocar questões.

Partilha algumas histórias ou factos interessantes sobre ti.

*\* Ao falar na tua língua materna, não te esqueças de o fazer de forma pausada, para que o teu parceiro te entenda.*

### First part

In your foreign language, ask questions to your partner about him/her and listen attentively their answers or stories. Take notes of the info he gives you, so you can complete the task the following week.

*\* If your partner speaks too fast or you don't understand something, don't hesitate in asking him/her to repeat.*

### Segunda parte

Utilizando agora a tua língua-alvo, faz perguntas ao teu parceiro sobre ele e ouve atentamente as respostas ou narrações dele.

Tira apontamentos da informação que ele te dá, porque será necessária para completar a atividade na próxima semana.

*\* Se o teu parceiro falar muito rapidamente ou tu não perceberes algo, não tenhas problemas em pedir-lhe para repetir.*

### Second part

In your mother tongue, talk to your partner about yourself. Give your partner the opportunity to ask you questions.

Share some stories or interesting facts or stories about yourself.

*\* While using your mother tongue, don't forget to speak slowly, so that your partner can understand.*

### Avaliação

Tirem alguns momentos no final da sessão para avaliar como correu a conversa. \*

- ✓ Conseguiram-se entender? Que problemas de compreensão houve?
- ✓ O parceiro fez alguns erros relevantes/recorrentes? Discutam-nos.
- ✓ Que novas expressões, vocabulário e maneiras de formular frases aprenderam com a tarefa?
- ✓ O que podem fazer nas sessões seguintes para se entenderem melhor?

*\*Para isto utilizem a língua em que os dois se sentirem mais confortáveis ou cada um pode utilizar a língua materna para se expressar.*

### Evaluation

Take some time at the end of the session to evaluate the conversation. \*

- ✓ Were you able to understand each other? Which communication problems did you have?
- ✓ Did the partner do some relevant/reoccurring mistakes? Discuss them.
- ✓ Did you learn new expressions, vocabulary or ways to formulate sentences with the task?
- ✓ What can you do in the next sessions to understand each other better?

*\*In this part you should use the language in which both feel more comfortable or each one can express himself/herself in the mother tongue.*

## Semana 2

## Week 2

No decorrer da semana, partilha com o parceiro algumas fotos sobre ti próprio (por exemplo, foto de perfil ou outra)

Faz um pequeno texto, **na língua-alvo**, apresentando o parceiro. Por exemplo:

*“My colleague is called Joe and he is 22 years old. He is a very fun man but a bit shy. Joe has a very big family, etc.”*

Sugestão de dimensão: cerca de 100 palavras

Se quiseres, podes enviar o texto ao teu colega para fazer correções.

Por fim, escolhe uma foto do colega e partilha-a no grupo de WhatsApp, acompanhada do texto.

Parabéns, completaram a primeira atividade!

### Resultados da atividade

Com esta atividade, tiveste oportunidade de:

- Ficar a saber mais sobre o teu colega e a vida dele no Gana (*interculturalidade*)
- Praticar fórmulas para colocar questões (*gramática*)
- Recordar alguns termos sobre informação e características pessoais (*vocabulário*)
- Praticar a escuta ativa do teu colega (*compreensão oral*)
- Escrever um texto básico na tua língua estrangeira (*expressão escrita*)

During the week, share with your partner some pictures of yourself (for example, profile pictures or others)

Create a small text, **in your target language**, introducing your partner. For example:

*“O meu colega chama-se João e tem 22 anos. Ele é um rapaz muito divertido mas um pouco tímido. Tem uma família muito grande, etc.”*

Suggested length: around 100 words

If you want, you can send the text to your colleague for corrections.

Choose a picture of your colleague and send it to the WhatsApp group, with the text.

Congratulations, you completed the first activity!

### Results of the activity

With this activity, you had the opportunity to:

- Get to know more about your colleague and his/her life in Mozambique (*interculturality*)
- Practice formulations to make questions (*grammar*)
- Revise some words about personal information and features (*vocabulary*)
- Active listening your partner (*oral comprehension*)
- Write a basic text in your foreign language (*writing expression*)

## ANEXO III

### FICHA DE INSCRIÇÃO / REGISTRATION FORM

#### DADOS PESSOAIS / PERSONAL INFORMATION

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Primeiro Nome / <i>First Name</i></li> </ul> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sobrenome(s) / <i>Surname(s)</i></li> </ul> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Idade / <i>Age</i></li> </ul> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sexo / <i>Sex</i></li> </ul> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nacionalidade / <i>Nationality</i></li> </ul> <hr/>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ano do Curso / <i>Course Level</i></li> </ul> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Contacto de WhatsApp / <i>WhatsApp contact</i></li> </ul> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Contacto de Telemóvel (se diferente) / <i>Phone Contact (if different)</i></li> </ul> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> <li>• E-mail / <i>E-mail</i></li> </ul> <hr/>
--	---

#### CONHECIMENTOS DE LÍNGUAS / LANGUAGE SKILLS

Assinale o seu nível de conhecimentos nas seguintes línguas / *Tick your levels in these languages.*

INGLÊS / ENGLISH	A1	A2	B1	B2	C1	C2
	Básico / <i>Basic</i>	Pré-intermédio / <i>Pre-intermediate</i>	Intermédio / <i>Intermediate</i>	Intermédio Avançado / <i>Advanced Intermediate</i>	Proficiente / <i>Proficient</i>	Nativo / <i>Native</i>
Compreensão / <i>Comprehension</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escrita / <i>Writing</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Oralidade / <i>Oral</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

PORTUGUÊS / PORTUGUESE	A1	A2	B1	B2	C1	C2
	Básico / <i>Basic</i>	Pré-intermédio / <i>Pre-intermediate</i>	Intermédio / <i>Intermediate</i>	Intermédio Avançado / <i>Advanced Intermediate</i>	Proficiente / <i>Proficient</i>	Nativo / <i>Native</i>
Compreensão / <i>Comprehension</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escrita / <i>Writing</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Oralidade / <i>Oral</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Outras línguas / Other Languages	Básico / <i>Basic</i>	Intermédio / <i>Intermediate</i>	Avançado / <i>Advanced</i>
	<hr/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<hr/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<hr/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## **PARTICIPAÇÃO NO PROJETO / PROJECT PARTICIPATION**

- Tem um smartphone? *Do you have a smartphone?*

Sim/Yes

Não/No

- Utiliza a Aplicação WhatsApp / *Do you use WhatsApp?*

Sim, todos os dias / *Yes, everyday*

Não / *No*

Sim, de vez em quando / *Yes, Once in a while*

- Tem acesso à internet? / *Do you have internet access?*

Sim, regularmente / *Yes, regularly*

Raramente / *Rarely*

Sim, mas nem sempre / *Yes, but not always*  Não / *No*

- Que tipo de acesso à internet tem? / *What kind of internet access do you have?*

Fixa / *Wi-Fi*

Ambas / *Both*

Móvel / *Mobile*

- Quantas horas por semana, em média, teria disponível para participar no projeto? / *How many hours per week, on average, could you allocate for participation in the project?*

Menos de 1 / *less than one*

+ 3 horas / *hours*

1 – 3 horas / *hours*

- Em que período tem mais disponibilidade para interagir com o parceiro? (pode assinalar mais do que uma hipótese) / *In which period are you more available to interact with your partner? (you can pick more than one answer)?*

Durante o dia (manhã/tarde) / *During the day (morning/afternoon)*

Ao fim da tarde ou à noite / *In the evenings/at night*

Ao fim de semana / *On weekends*

- Por que assuntos você se interessa e gostaria de conversar com o seu parceiro? / *Which subjects are you interested in and you'd like to interact with your partner?*

1. \_\_\_\_\_

4. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

5. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

6. \_\_\_\_\_

Consinto que os meus dados pessoais, incluindo nome e contactos, sejam utilizados pelas instituições de ensino envolvidas no projeto, no âmbito do mesmo. / *I agree with the use of my personal data, including my name and contact, by the institutions involved in the project for the purpose of participating on it.*

-----  
Data/Date

-----  
Assinatura/Sign here

## ANEXO IV

(transcrição da versão portuguesa questionário em GoogleForms)

### Questionário de Avaliação do Projeto

Caro/a aluno/a,

Em primeiro lugar, muito obrigada pela sua participação no projeto.

Agora que o projeto chegou ao fim, gostaria de pedir a sua contribuição para a avaliação do mesmo, através do preenchimento deste questionário.

Este projeto faz parte da investigação de mestrado desenvolvida por mim, professora Flávia Santos. Assim, todas as informações fornecidas por si neste questionário são confidenciais, de acesso restrito e têm o único propósito de serem utilizadas para investigação académica.

Como tal, agradeço que responda às questões o mais detalhadamente possível. O seu contributo é vital para ajudar a melhorar futuras edições do projeto.

Agradeço desde já a sua disponibilidade e colaboração.

#### Email address

(valid e-mail address)

---

#### Secção 1: Participação

1 – Participou no projeto até ao fim?

- Sim
- Não

2 – Como classifica o seu grau de satisfação em relação à sua participação no projeto?

- Estou satisfeito/a com a minha participação
- Gostaria de ter participado mais

3 – Caso tenha escolhido a segunda opção na resposta anterior, identifique os fatores que limitaram a sua participação no projeto

(por exemplo, em termos de tempo, interesse no projeto, recursos, etc.)

---

---

4 – Com que frequência manteve contacto com o seu parceiro? É consistente com o que tinham definido no início do projeto?

---

---

5 – A plataforma WhatsApp permite a interação através de: mensagens de texto, mensagens de voz, chamadas de voz e chamadas de vídeo. Quais destas formas utilizou para comunicar com o seu parceiro? Com que frequência?

(Exemplo: trocávamos mensagens de texto mais ou menos dia sim dia não e falámos em média uma vez por semana por chamada de voz, durante cerca de uma hora. No final do projeto esta intensidade diminuiu).

---

---

6 – Com que frequência realizou as seguintes atividades?

	Nunca/ Quase Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Todas as semanas
1. Conversar com o parceiro sobre as atividades do projeto.				
2. Publicar no chat de grupo os resultados das atividades do projeto.				
3. Conversar com o parceiro sobre outros assuntos que planejaram antes da interação.				
4. Conversar com o parceiro sobre assuntos que surgiam espontaneamente durante a interação.				
5. Enviar vídeos, músicas/áudios, notícias, etc. ao parceiro.				
6. Analisar ou conversar sobre materiais compartilhados com o parceiro (textos ou notícias, músicas, vídeos, etc.)				
7. Realizar exercícios gramaticais.				
8. Produzir e enviar textos escritos ao parceiro.				
9. Ler textos em voz alta com o parceiro.				
10. Consultar em conjunto e discutir sites da internet.				
11. Fazer exercícios orais ou de compreensão com base em livros ou outros materiais didáticos.				
12. Gravar áudios para o parceiro				
13. Ouvir áudios enviados pelo parceiro				
14. Fazer traduções com a ajuda do parceiro				
15. Fazer trabalhos escolares com a ajuda do parceiro				
16. Colocar questões ao parceiro sobre aspectos gramaticais/linguísticos				

7 – Além das atividades definidas pelo projeto, sobre que outros tópicos comunicaram? Dê exemplos.

---

---

## Secção 2: Parceiro

8 – Está satisfeito com o seu parceiro?

	1	2	3	4	5	
Nada satisfeito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muito satisfeito

9 – O seu parceiro apoiou-o da forma que esperava? Especifique.

---

---

10 – Acha que o seu parceiro está satisfeito com o apoio que lhe prestou?

	1	2	3	4	5	
Nada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muito

11 – Teve alguns problemas de comunicação com o seu parceiro? Se sim, dê exemplos.

---

---

12 – Vai continuar a interagir com o seu parceiro depois do projeto terminar?

- Sim
- Não
- Talvez

### Secção 3: Aprendizagem

13 – Sente que melhorou o seu inglês com este projeto?

	1	2	3	4	5	
Não melhorei nada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Melhorei muito

14 – Tendo em conta o seu nível de inglês no início do projeto, marque de 1 a 5 o quanto acha que melhorou nas seguintes áreas:

	1 Nada	2 Pouco	3 Alguma	4 Muito
	Coisa			
Praticar regras gramaticais aprendidas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Adquirir novas regras gramaticais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Adquirir novo vocabulário	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Adquirir expressões idiomáticas novas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Expressar-me oralmente com mais confiança e facilidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Expressar-me oralmente de forma mais correta em termos gramaticais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Melhorar a minha pronúncia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escrever de forma mais correta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Melhorar a compreensão oral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Melhorar a capacidade de leitura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Melhorar o meu conhecimento sobre a cultura do Gana

Melhorar o meu conhecimento sobre a cultura do meu próprio país

Compreender coisas sobre a minha própria língua que nunca me tinha apercebido

Adquirir expressões informais/orais utilizadas em inglês


15 – Em relação aos aspetos culturais, marque de 1 a 5 os temas sobre os quais considera que aprendeu mais através das interações com o parceiro:

	1	2	3	4	5
	Não aprendi muito	Aprendi pouco	Aprendi algumas coisas	Aprendi bastante	Aprendi muito
Aspetos históricos e geográficos do país					
Situação política e social					
Hábitos quotidianos e estilo de vida					
Condições de vida, trabalho, habitação, educação, etc. no país					
Atividades de lazer e culturais					
Situações familiares e grupos sociais					
Temas da atualidade/ Notícias do país					
Valores e crenças					
Estereótipos sobre o país e seus habitantes					
Experiência pessoal do parceiro sobre a cultura dele/dela					

16 – Estabeleceu objetivos de aprendizagem no início do projeto? Se sim, quais?

---



---

17 – Se respondeu afirmativamente à questão anterior, considera que atingiu esses objetivos? Se sim, explique de que forma. Se não, porquê?

---



---

18 – A participação neste projeto mudou a forma como aprende uma língua estrangeira, ou levou-o a adquirir novos métodos de aprendizagem? Se sim, exemplifique.

---

---

19 – Qual a sua opinião sobre as Atividades propostas pelo projeto?

(Por exemplo, se foram úteis para a aprendizagem ou não, interessantes ou não, fáceis ou difíceis, instruções fáceis de compreender ou não, etc.)

---

---

20 – Durante o projeto teve por hábito preparar as interações com o parceiro? Se sim, de que formas fez essa preparação?

---

---

21 – Teve por hábito fazer algo após as sessões com o parceiro para memorizar ou solidificar o que aprendeu?

(Exemplos: anotar e rever vocabulário, rever estruturas gramaticais utilizadas, ler mais sobre o tópico falado, etc.)

---

---

#### Secção 4: Satisfação ao longo do projeto

22 – Qual é o seu grau de satisfação com o projeto?

Nada satisfeito    1   2   3   4   5    Muito satisfeito

23 – Como classifica o apoio das professoras responsáveis pelo projeto?

Fraco    1   2   3   4   5    Muito bom

24 – Numa escala de 1-5, marque o quão útil foi cada um dos seguintes instrumentos para a sua participação no projeto e para a concretização dos seus objetivos de aprendizagem:

	1 Nada útil	2 Um pouco útil	3 Algo útil	4 Bastante Útil	5 Extrema- mente útil
Formação inicial sobre o projeto (documentos escritos)					
Formação inicial sobre o projeto (vídeo)					
Estabelecimento de objetivos de aprendizagem e estratégias para os atingir com o acompanhamento da professora					
Acompanhamento da professora ao longo do projeto					

25 – O que mais gostou no projeto?

---

---

26 –Identificou alguma dificuldade ao longo do projeto? Conseguiu ultrapassá-la? Se sim, explique como.

---

---

27 – Na sua opinião, que aspetos do projeto poderiam ser melhorados em futuras edições?

---

---