

JULIANA CANDIDO

TELETANDEM: SESSÕES DE ORIENTAÇÃO E SUAS PERSPECTIVAS PARA O CURSO DE LETRAS

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, Câmpus de São José do Rio Preto, para obtenção do título de Mestre em Estudos Lingüísticos (Área de Concentração: Lingüística Aplicada)

Orientador: Prof. Dr. João Antonio Telles



teletandem brasil

línguas estrangeiras para todos



unesp

São José do Rio Preto
2010

COMISSÃO JULGADORA

Titulares

Prof. Dr. João Antônio Telles – Orientador

Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo (UNESP- São José do Rio Preto)

Prof. Dr. Nelson Viana (UFSCar)

Suplentes

Prof^ª. Dra. Ana Mariza Benedetti (UNESP- São José do Rio Preto)

Prof. Dr. Ricardo Souza (UFMG)

FICHA CATALOGRÁFICA

Candido, Juliana.

Teletandem : sessões de orientação e suas perspectivas para o curso de Letras / Juliana Candido. - São José do Rio Preto : [s.n.], 2010.

230 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: João Antonio Telles
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas

1. Lingüística aplicada. 2. Línguas – estudo e ensino. 3. Ensino a distancia. I. Telles, João Antonio. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. III. Título.

CDU – 81'243

AUTORIZAÇÃO PARA REPRODUÇÃO

Autorizo a reprodução deste trabalho.

São José do Rio Preto, 15 de dezembro de 2010

JULIANA CANDIDO

**A Deus e à Nossa Senhora do Perpétuo Socorro,
a minha família e aos meus amigos como fruto do seu apoio amoroso e
incondicional.**

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, primeiramente e sempre, por me presentear com uma vida maravilhosa e estar sempre presente nela, me socorrendo e me apoiando em todos os momentos difíceis. Sem a sua ajuda, o seu amor, a sua misericórdia e o seu poder, eu nada seria. “Porque hoje eu sei: tudo é do Pai: toda honra e toda glória, é Dele a vitória alcançada em minha vida.”

À **Nossa Senhora do Perpétuo Socorro**, primeiramente por, há 27 anos atrás ter atendido os apelos de meus pais para que minha mãe não me abortasse e que eu nascesse com saúde. Obrigada por ouvir minhas orações, pedindo forças e coragem para eu não desistir deste estudo.

À **minha mãe, Maria Ignês**, pelo amor e pelo apoio inquestionáveis e incondicionais desde o primeiro momento. Obrigada por ser uma mulher, uma mãe e uma amiga maravilhosa, que me ama infinitamente e, principalmente, nunca desiste de mim e acredita no meu potencial muito mais do que eu mesma. Muito obrigada mesmo, por tudo.

Ao **meu pai** (*in memoriam*), **José**, também pelo seu apoio e amor inquestionáveis e incondicionais até hoje. Obrigada por também ser uma pessoa, um pai, amigo e mestre maravilhoso. Sua fé, força, coragem e otimismo me inspiram até hoje.

Ao **meu irmão, Fábio**, primeiramente, por ser muito mais do que um irmão. Obrigada pelo seu amor e apoio também inquestionáveis e incondicionais desde o primeiro momento. Obrigada por também acreditar no meu potencial. Sem você, eu, com certeza, não teria conseguido chegar até aqui. Muito obrigada por tudo.

À **minha cunhada, Ize**, primeiramente por fazer meu irmão muito feliz e também por me apoiar tanto quanto meus pais e ele. Obrigada por me amar e me apoiar como uma irmã. Obrigada por todas as dicas e pela força, sempre.

Ao **meu orientador**, prof. Dr. **João Antonio Telles**, primeiramente por aceitar me orientar em condições especiais. Com sua orientação, aprendi muitas lições inesquecíveis. Sua visão de mundo e sua sinceridade me fizeram refletir muito mais do que eu poderia ter imaginado. Muito obrigada também, João, por nunca desistir de mim: me orientando, apoiando e incentivando até nos momentos em que eu não tinha tanta certeza se conseguiria.

À professora doutora **Fernanda Ortale Landucci**, amiga e ex-orientadora, por ser a primeira pessoa a me incentivar a realizar este estudo. Sem o seu apoio, carinho, paciência e incentivo eu não teria nem entrado no programa de pós-graduação. A sua orientação e a sua amizade me inspiram até neste momento final. Muito obrigada pelas lições inesquecíveis.

Aos professores doutores **Douglas Altamiro Consolo** e **Ana Mariza Benedetti**, primeiramente, por acreditarem no meu potencial e me oferecer outra oportunidade para finalizar este estudo. Muito obrigada pelas preciosas contribuições nos dois Exames de Qualificação.

Ao professor doutor **Nelson Viana**, primeiramente, por aceitar avaliar este estudo para a minha defesa. Muito obrigada pela avaliação minuciosa, com dicas, sugestões e visões preciosas.

Às professoras doutoras **Daniela Garcia** e **Maria Luisa Vassalo**, pelo apoio e por todas as dicas. Muito obrigada por toda a força e por me ajudarem a me “enturmar” no laboratório e no campus.

Às **alunas participantes** desta pesquisa, **“Lilian”** e **“Maísa”**, por compartilharem comigo suas interpretações e reflexões sobre suas experiências no laboratório. Muitíssimo obrigada por tornarem este estudo possível e por me ajudar

Aos **alunos do laboratório de teletandem**, principalmente, **Larissa, Michelle, David, Heloísa, Fran, Carol, Flávio, Fabrício e Isabela**. Muito obrigada por me receberem, aceitarem e me apoiarem tão bem. Não esquecerei jamais os nossos deliciosos momentos

juntos: as reflexões, as risadas, as confissões, as brincadeiras e até as discussões e os brigadeiros! Muito obrigada por tornarem esta experiência inesquecível e muito importante na minha vida.

À **minha amiga, Márcia**, por sua amizade e seu apoio também inquestionáveis e incondicionais. Obrigada, primeiramente, por ser representante discente no programa de pós e me ajudar muitíssimo tirando todas as muitas dúvidas minhas! Na realidade, você tem me ajudado desde a graduação. Muitíssimo obrigada por também não desistir de mim e acreditar no meu potencial. Você é uma das responsáveis por este trabalho.

À **minha amiga, Tati**, primeiramente, por ser muito mais do que uma amiga, uma irmã. Muito obrigada pelo seu apoio, sua amizade e seu amor incondicionais e inquestionáveis desde a sexta série. Obrigada por me abraçar e ouvir pacientemente todas as minhas reclamações e confissões. Sem você, eu também não teria conseguido muito coisa, principalmente, terminar este trabalho.

Às **minhas amigas e companheiras: Nine, Marina, Marília, Flávia e Michele**. A vida sem vocês, definitivamente não teria graça! Muito obrigada por sua amizade, amor e apoio também inquestionáveis e incondicionais. Sem as nossas risadas e nossas confissões, eu teria perdido o rumo! Muito obrigada por tudo!

Às minhas **amigas Érica e Mirlene** por me tirarem de casa no domingo à noite. Muito obrigada pela amizade, apoio e carinho também inquestionáveis e incondicionais. Sem os nossos encontros regados com muitas risadas, confissões e planos, eu com certeza, eu também teria perdido o rumo!!!

A um **amigo**, que, quando eu decidi desistir do mestrado, ele me abraçou bem forte e não me deixou cometer essa loucura. Ser amigo é também saber dizer não. Muito obrigada por ouvir todas as minhas reclamações e confiar em mim muito mais do que eu possa imaginar um dia confiar.

Aos **meus professores de ginástica e natação, Renata, Felipe e Andréa**, primeiramente por aguentarem a minha ansiedade esse tempo todo. Sem o incentivo e o trabalho de vocês, eu teria enlouquecido!! Muito obrigada por me ajudarem a manter o foco!

A todas as **minhas amigas e meus amigos em geral** por me ajudarem com mensagens de apoio, força e coragem pelo MSN, Orkut, Facebook, telefone e até ao vivo. Obrigada por me incentivarem a não desistir e a acreditar em mim!

A todos os **amigos da pós-graduação** do Programa de Estudos Lingüísticos da UNESP, em especial, a **Kelly Molinari e a Walkíria**, por dividir horas de trabalho e estudo que me levaram a esta dissertação.

A todos os **professores da pós-graduação da UNESP**, com os quais tive oportunidade de compartilhar preciosas discussões.

A todos os **funcionários do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – UNESP** por manterem a instituição que me acolheu tão bem.

A todos os **funcionários da seção de pós-graduação do IBILCE**, em especial, **Sílvia Emiko e Rosemar**, por sanarem pacientemente todas as minhas dúvidas e os meus impasses. Muito obrigada! Sem a ajuda de vocês eu não teria terminado esta dissertação.

Ao **peçoal da Multi Sistemas, João, Célia e Jaderson**, primeiramente por me ajudarem a imprimir cuidadosamente este trabalho. Obrigada por me aguentarem desde a graduação! Sem o apoio e o carinho de vocês este trabalho não teria a mesma importância! Muito obrigada por tudo!

A vida sem reflexão não merece ser vivida.

Sócrates

SUMÁRIO

Lista de abreviações.....	p.13
Índice de quadros.....	p.14
Índice de figuras.....	p.15
Resumo.....	p.16
Abstract.....	p.17
INTRODUÇÃO.....	p.18
Justificativa.....	p.22
Objetivos e perguntas de pesquisa	p.23
Organização da dissertação	p.24
I. ARCABOUÇO TEÓRICO.....	p.27
1.1. Fundamentação Teórica.....	p.28
1.1.1. O ensino e a aprendizagem de LE mediados pela tecnologia.....	p.28
1.1.2. Ensino e aprendizagem de LE em tandem e o projeto Teletandem Brasil.....	p.30
1.1.3. O paradigma reflexivo na formação de professores de LE.....	p.33
1.1.4. A tecnologia e a formação inicial do professor de LE.....	p.38
1.1.5. O sócio-interacionismo.....	p. 41
1.1.6. Orientação / Mediação.....	p.43
1.1.6.1. Orientação ou mediação?.....	p.43
1.1.6.2. Orientação/ mediação na formação inicial do professor de LE.....	p.55
1.1.6.2.1. O papel do orientador / mediador.....	p.58
1.1.6.3. Orientação/ Mediação à distância / <i>online</i>	p.62
II. METODOLOGIA.....	p.66
2.1. Fundamentação Metodológica.....	p.67
2.1.1. Pesquisa qualitativa.....	p.67

2.1.2. Paradigmas	p.69
2.1.3. Pesquisa Narrativa.....	p.72
2.1.3.1. Por que narrativa?	p.72
2.1.3.2. Pesquisa Narrativa: tensões e limites.....	p.74
2.1.3.3. Fenômeno e narrativa: vivendo a experiência	p.78
2.1. 3.4. Pesquisa Narrativa: compondo textos de campo.....	p.79
2.1.4. Fenomenologia Hermenêutica.....	p.81
2.1.4.1. Método fenomenológico hermenêutico	p.81
2.2. Natureza da pesquisa.....	p.84
2.3. Contextos de pesquisa.....	p.85
2.3.1. Contexto de pesquisa virtual.....	p.88
2.4. Participantes da pesquisa.....	p.92
2.4.1. Biografia de Lilian.....	p.94
2.4.2. Biografia de Maísa.....	p.96
2.5. Coleta de dados: procedimentos e instrumentos.....	p.98
2.5.1. As sessões de orientação no laboratório.....	p.99
2. 5.2. Observações participantes.....	p.101
2. 5.3. Diários Reflexivos.....	p.102
2.5.4. Sessões de mediação <i>online</i>	p.102
2.6. Procedimentos de análise dos dados coletados.....	p.105
III. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	p.107
3.1. Temas emergentes.....	p.108
3.1.1. A administração do laboratório.....	p. 110
3.1.2. A sessão de orientação no laboratório.....	p.116
3.1.3. O desenvolvimento da sessão de orientação no laboratório.....	p.134

3.1.4. Detectando e suprindo as dificuldades dos alunos.....	p.140
3.1.5. Reflexões das alunas-orientadoras quanto a sua prática e a construção de suas identidades como orientadoras/mediadoras.....	p.142
3.1.6. O papel das sessões orientação na formação inicial do professor de LE.....	p.153
3.2. Sessão de orientação ou sessão de mediação?	p.162
3.3. Respondendo às perguntas de pesquisa.....	p. 166
IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	p.176
4.1. Limitações da pesquisa.....	p.179
4.2. Implicações para pesquisas futuras.....	p.180
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	p.182
ANEXO.....	p.192

LISTA DE ABREVIACOES

LA – Linguística Aplicada

LE – Língua Estrangeira

UNESP – Universidade Estadual Paulista

TTB – Teletandem Brasil

USP– Universidade de São Paulo

UFSCAR– Universidade Federal de São Carlos

UFMG – Universidade Federal do Mato Grosso

UFRGS– Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNIP – Universidade Paulista

DRMaísa2 –1–5-6 → Diário Reflexivo de Maísa, número 2, citação 1, linhas 5 e 6

SMOLilian1–2–234-242 → Sessão de mediação *online* com Lilian, número 1, citação 2, linhas 234 a 242.

BMaísa – Biografia da aluna-orientadora Maísa

OSOLilian1 – Observações da Sessão de Orientação da aluna-orientadora Lilian, número 1

ÍNDICE DE QUADROS

- QUADRO 1: Práticas reflexivas na formação do professor (GIMENEZ, ARRUDA e LUVIZARI, 2004).....p.33
- QUADRO 2: As quinze diretrizes para a mediação, (SALOMÃO, 2008, p.94)p.43
- QUADRO 3: Tabela sobre os quatro paradigmas educacionais predominantes na modernidade com base em Denzin & Lincoln, 1988.....p.65
- QUADRO 4: Instrumentos de coleta de dados utilizados nesta pesquisa.....p.100
- QUADRO 5: Respondendo as perguntas desta pesquisa.....p.174

ÍNDICE DE FIGURAS

- FIGURA 1: Foto de sessão de videoconferência com universidade estrangeira no Laboratório de Teletandem (2009, GARCIA, 2010).....p. 82
- FIGURA 2: Foto da sessão de orientação virtual a uma universidade estrangeira ministrada no Laboratório de Teletandem (2009, GARCIA, 2010).....p.82
- FIGURA 3 – Software ooVoo - http://www.maclife.com/article/reviews/video_chat_sixpack - Acesso em 29/07 2010.....p.84
- FIGURA 4- Sessão de mediação *online* - Imagem congelada de uma das gravações.....p.85
- FIGURA 5- Sessão de mediação *online* - Imagem congelada de uma das gravações.....p.86
- FIGURA 6- Sessão de mediação *online* - Imagem congelada de uma das gravações.....p.86
- FIGURA 7- Página do laboratório de teletandem sobre as sessões oferecidas aos alunos..p.96
- FIGURA 8- Diagrama da relação entre mediação e orientação.....p. 158
- FIGURA 9 – Sessão de orientação do laboratório de teletandem de Assis.....p.159
- FIGURA 10 – Slides 2 e 3 de FARIA e SOUZA, 2009p.160

RESUMO

Nesta pesquisa objetivou-se estudar a formação inicial do professor de LE no contexto de laboratório de teletandem. Foca-se em quatro aspectos na graduação do professor de línguas: a orientação, a mediação, a reflexão e a aprendizagem em teletandem. Nesta pesquisa discute-se, através de um recurso tecnológico, o módulo *Adobe® Acrobat® Connect™ Pro*, a orientação, a mediação e a reflexão pelos alunos-professores de uma universidade estadual paulista, inseridos em um laboratório de teletandem. Neste laboratório, os alunos do curso de Letras, denominados aqui de alunos-orientadores, ministram sessões de orientação teórica e tecnológica para os alunos ingressantes no projeto *Teletandem Brasil: língua estrangeira para todos*, isto é, aqueles que ainda não iniciaram o seu processo de aprendizagem de língua estrangeira em teletandem. Assim, a pesquisa em questão constitui-se basicamente em três etapas: i) observação das sessões de orientação presenciais ministradas pelos alunos-orientadores no laboratório de teletandem; ii) leitura, reflexão e análise do diário-reflexivo dos alunos-orientadores acerca destas sessões de orientação teórica e iii) realização das sessões de mediação *online* com os alunos-orientadores pelo módulo *Adobe® Acrobat® Connect™ Pro*. O interesse no desenvolvimento da pesquisa surgiu pelas necessidades e inquietações na minha experiência como aluna do curso de Letras, isto é, como professora de língua estrangeira em formação inicial carente de maior orientação e reflexão da natureza que este novo contexto de ensino e aprendizagem de línguas em tandem permite oferecer. Desta forma, objetivou-se, especificamente investigar quais os possíveis impactos da experiência de orientação, dada pelo aluno de Letras, futuro professor de LE, no laboratório de teletandem para a formação inicial destes alunos-professores. Além de estudar perspectivas pedagógicas que poderiam se constituir em componentes curriculares de um curso de Letras voltados para o ensino e para a aprendizagem de LE mediados pela tecnologia. Os dados analisados apontaram para alunos-professores reflexivos capazes de i) teorizar suas práticas de ensino e aprendizagem colaborativa de línguas; ii) considerar e lidar com o fator externo e limitante do tempo em uma aula; iii) reconhecer as possíveis dificuldades dos alunos e a detectar as suas dúvidas comuns neste contexto de aprendizagem colaborativa de línguas; iv) mediar em contextos colaborativos de ensino e aprendizagem de línguas; v) refletir sobre sua prática pedagógica, aceitando ou refutando conscientemente certas ações; vi) reconhecer as limitações pessoais no seu papel e na sua prática de orientadora/mediadora e vii) relacionar teoria e prática de ensino e aprendizagem de línguas. Observou-se, portanto, que a experiência de orientar no contexto colaborativo de ensino e aprendizagem em tandem do laboratório de teletandem conduziu os alunos do curso de Letras a refletirem como futuros professores de línguas quanto ao ensino e aprendizagem mediados pela tecnologia, principalmente sobre i) teoria e prática de ensino e aprendizagem de línguas colaborativa; ii) possíveis dúvidas dos alunos neste contexto de aprendizagem de línguas; iii) mediação em contextos de ensino e aprendizagem de línguas colaborativos e iv) reflexão sobre a prática pedagógica neste contexto de ensino e aprendizagem de línguas.

PALAVRAS-CHAVE: formação inicial; professor de língua estrangeira; reflexão; mediação; ensino e aprendizagem colaborativa de LE; teletandem.

ABSTRACT

This research study aimed at investigating the foreign language teacher's pre-service education in a teletandem's laboratory context. Specifically, it focuses on four aspects in the foreign language teacher's pre-service education: counseling, mediation, reflection and learning in teletandem. This study discusses, through a new technological resource, the *Adobe® Acrobat® Connect™ Pro*, the counseling, mediation and the reflection by the pre-service students from a state university in São Paulo state, inside a teletandem laboratory. In this laboratory, the undergraduate foreigner teachers, called at this study of counselor-students, provide theoretical and technological counseling sessions to the freshman students in the thematic project named *Teletandem Brasil: língua estrangeira para todos*, in other words, for those students who have not started their foreign language learning in teletandem process yet. Therefore, this research is basically constituted by three stages: i) observation of the face to face counseling sessions given by the counselor-students in the laboratory; ii) reading, reflection and analysis of the reflective diaries of the counselor-students about these face to face counseling sessions and iii) realization of the online mediation sessions with the counselor-students through the *Adobe® Acrobat® Connect™ Pro*. The interest to achieve this research arose by the needs and concerns within my experience as an undergraduate foreign language teacher, in other words, as a teacher in a pre-service education lacking more counseling and reflection of the nature that this new context of teaching and learning languages in-tandem can provide. Thus, the study aimed to investigate what are the possible impacts of the counseling sessions' experience, given by the pre-service students, future foreign language teachers, in teletandem laboratory, for their foreigner language teacher's pre-service education. It was also an aim to study pedagogical perspectives that could be incurred in curricular components of foreign language teaching and learning mediated by technology within a foreign language teacher's graduation. The analyzed data indicated that reflective counselor-students are capable of i) theorizing their collaborative language teaching and learning practices; ii) considering and dealing with the external and limiting factor time in a classroom; iii) recognizing the possible students' difficulties and identifying their common doubts in this collaborative language learning context; iv) mediating in collaborative language learning contexts; v) reflecting on their pedagogical practice, accepting and refusing consciously determined acts; vi) recognizing personal limitations in their counselor / mediator's role and practice and vii) linking language teaching and learning theory to practice. Therefore, it was noticed that the experience of counseling in a collaborative language teaching and learning in tandem context as the teletandem laboratory led the pre-service students to reflect as future teachers about teaching and learning mediated by technology, specially about: i) collaborative language teaching and learning theory and practice; ii) possible students' doubts within this language learning context; iii) mediation within collaborative language teaching and learning contexts and iv) reflection on pedagogical practice in this language teaching and learning context.

KEY-WORDS: pre-service education; foreign language teacher; reflection; mediation; collaborative foreign language teaching and learning; teletandem.

INTRODUÇÃO

Introdução

Se é incontestável que os avanços tecnológicos têm construído rapidamente novas relações de espaço e tempo, atravessando fronteiras nacionais e culturais, e, com tantas tecnologias de ponta, como é possível não concluir que estamos diante de um novo momento social?

Observando as revoluções sociais, políticas, econômicas e tecnológicas, muitos estudiosos, como Litto (1996) e Marriot (2006), já admitem a existência desse paradigma mundial e vão além, afirmando que estamos diante também de um novo paradigma educacional. Refletindo sobre estes estudos e estas revoluções, interpretei que o professor, inserido neste paradigma pós-revoluções, não pode e nem deve ignorar que: i) com a facilidade de acesso a uma quantidade enorme de informação disponível na internet, os conhecimentos se renovam a cada dia, causando, automaticamente, impactos diretos e relevantes no ensino-aprendizagem; ii) os alunos não são mais os mesmos, pois os indivíduos, conseqüentemente, se transformaram com a revolução digital e iii) o ensino como conhecemos, como fomos educados, não pode ser mais o mesmo para os alunos de hoje.

Já graduada, busquei desenvolver no mestrado uma pesquisa que revelasse de meu interesse acadêmico na época: tecnologia e formação inicial do professor de LE. Como pesquisadora, eu buscava realizar uma pesquisa qualitativa de LA que demonstrasse a relevância da presença da tecnologia na graduação do professor e como esta presença pode transformar a visão sobre ensino, sobre aprendizagem e sobre a prática do professor de LE. Foi nesta busca que encontrei o meu atual interesse acadêmico: *teletandem*.

Basicamente, teletandem é uma transposição para o meio virtual da aprendizagem em tandem e seus conceitos. A aprendizagem de LE em tandem envolve um par de falantes nativos (ou competentes) com o objetivo de aprender a língua do outro por meio de sessões

bilíngües de conversação. Dessa maneira, cada falante aprende uma LE e ensina sua língua materna. Assim, a aprendizagem em tandem se dá de forma colaborativa, autônoma e recíproca, que oferece maiores possibilidades de interação social e de dinamicidade por meio do contato real com falantes nativos e com a cultura da sua língua-alvo. É importante ressaltar que esse novo contexto vem sendo oferecido por meio do projeto de pesquisa “Teletandem Brasil: Línguas Estrangeiras para todos” (TTB). O projeto TTB coloca alunos brasileiros que queiram aprender uma língua estrangeira em contato com alunos proficientes (ou nativos) nessa língua e que, por sua vez, também queiram aprender português, utilizando aplicativos de mensagens instantâneas, que possuam ferramentas de escrita, áudio e vídeo (*webcam*), como *MSN Live Messenger* e *Skype*.

Com a minha experiência como aluna do Curso de Letras e como professora de LE, constatei que muitos futuros professores e até professores de LE já experientes não incorporam que a internet causou uma transformação na humanidade ao dar prioridade à interação social, à aprendizagem colaborativa, à autonomia e às comunidades de aprendizagem. A sociedade contemporânea tende a não mais aceitar a passividade, a estagnação. Demanda aprendizes ativos, com competências para o acesso à ciência e à tecnologia, face às complexidades da vida moderna. Diante dessas constatações, inquietações e paixões pelo processo de ensino e aprendizagem de LE, conclui, então, que se tornava necessário explorar, com olhos inovadores, críticos e desafiadores, as novas possibilidades tecnológicas que surgem para o desenvolvimento de um ensino de LE em maior sintonia com as demandas da sociedade moderna contemporânea.

O projeto me interessou justamente por ser um contexto inovador, no sentido em que tecnologia e formação inicial do professor de LE caminham juntos, já que o laboratório de *Teletandem* em Assis, onde coletei meus dados, é gerenciado pelos próprios alunos do Curso de Letras.

Minhas inquietações sobre formação inicial do professor de LE e tecnologia aumentavam cada dia mais e resolvi, então, fazer uma pesquisa na internet¹ sobre a grade curricular das maiores universidades estaduais e federais brasileiras. A minha surpresa foi constatar que há, em muitas delas, pouquíssimas disciplinas obrigatórias ou optativas que tratem da relação entre tecnologia e o ensino-aprendizagem de línguas; e a disciplina de Linguística Aplicada (LA), geralmente, não possui carga horária suficiente para tratar de todos os temas relevantes para a formação inicial do professor. Comecei a me indagar: Como o curso de Letras pode preparar o futuro professor para se adaptar ao novo paradigma educacional e para empregar a tecnologia com sabedoria, isto é, buscando, conhecendo e questionando os recursos tecnológicos disponíveis, se não se propõe a discutir o assunto? Paiva já vem retratando essa defasagem na graduação do professor:

(...) ainda é tímido o uso de novas tecnologias que podem propiciar, ao aluno de Letras, experiências de interação não simulada com falantes ou aprendizes da língua estrangeira. (...) O tradicionalismo e o medo do novo embalado pelo preconceito impedem que alguns cursos mudem de perfil e proporcionem aos alunos ambientes de construção de conhecimento adequados ao novo milênio. (PAIVA, 2004)

Nesta dissertação de mestrado, busco apresentar e discutir um contexto de formação inicial mais completa que, por meio de recursos tecnológicos, atenda à necessidade, cada vez maior, da sociedade moderna de se transformar e democratizar o conhecimento e possibilitando o acesso a outras culturas. .

Neste trabalho narro e analiso minha experiência de conviver em contexto de graduação de Licenciatura em Letras que oferece várias oportunidades para que seus alunos construam seus conhecimentos segundo seus estilos individuais de aprendizagem. Nesse contexto, são realizadas tarefas autônomas e interativas, como conversar com falantes nativos ou competentes da LE estudada. Busco, também, mostrar como é possível criar uma formação

¹ Busquei sites de universidades públicas do estado de SP como USP, UNICAMP e UFSCAR e de outros estados, como UFMG, UNB, UFSC e UFRGS. Além de sites de universidades particulares como UNIP e Anhanguera. Feita esta pesquisa, busquei no Google, referências específicas a disciplinas voltadas a tecnologia no do curso de Letras.

inicial que dê espaço à interação social, à autonomia e a aprendizagem colaborativa, como apresenta Fernandes (2008):

Cabe, contudo, aos professores dos cursos de formação, assim como suas próprias instituições educacionais, a tarefa de inserir no currículo de seus cursos as práticas educacionais mediadas por meios digitais que não significa a criação de cursos de ensino a distância, e sim inserir nos cursos presenciais novas formas de tratar o conhecimento mediante os recursos disponíveis. Centralizar esforços nos cursos de formação de professores é garantir que os futuros professores redimensionem sua prática no mundo atual, o que representa ensinar na modernidade(...) (FERNANDES, 2008, p.65)

Passo a seguir a discutir a justificativa, isto é, a relevância acadêmica e social desta pesquisa de mestrado.

Justificativa

Muitos questionamentos e reflexões surgiram a partir das minhas experiências tanto como aluna de LE quanto como futura professora de LE. Juntamente com algumas discussões teóricas sobre a formação inicial de professor de LE como a de Almeida Filho (2000), que afirma “na forma como são hoje conhecidos, os cursos convencionais de Letras não podem mais corresponder às exigências do mundo profissional”, inferi que o momento chave do processo de ensino e aprendizagem de LE está justamente na graduação do professor.

Visto que é, sobretudo, na graduação que o futuro professor de LE forma conceitos e bases que sustentarão a sua prática pedagógica, esse é, sem dúvida, um importante contexto a ser estudado, como já apontam alguns estudos da área (FIORIN, 2000; DUTRA, 2003; ALMEIDA FILHO, 2000; PAIVA, 2003). Uma formação inicial construída a partir de uma base pouco reflexiva, pouco interativa ou que não dê autonomia ao aluno-professor pode comprometer a sua prática, gerando sérios conflitos na sala de aula. Um educador sem uma base teórica e prática sólida pode não ser capaz de entender a relação entre teoria e prática e ser contraditório em sala, consequentemente confundindo e desanimando seus aprendizes. Uma formação inicial que não dê espaço à interação social, à autonomia e à aprendizagem

colaborativa também pode acarretar insegurança nos professores quanto ao domínio de uso da língua que ensinarão ou ensinam.

Alguns alunos-professores parecem não atentos para o fato de que a ênfase do ensino e aprendizagem de uma LE mudou, não podendo mais ser colocada como memorização de regras e estruturas ou como repetição de respostas "corretas". Hoje em dia, tal ênfase é colocada sobre a capacidade de o aluno pensar e se expressar claramente, solucionar problemas, negociar significados e tomar decisões adequadamente (LITTO, 1996). Por isso, a centralidade dos estudos do sistema educacional deve se encontrar em um dos seus principais agentes, o professor, pois, por meio dele, é possível desenvolver uma relação entre a escola e a sociedade em que está inserida.

Objetivos e perguntas de pesquisa

Quando escrevi o projeto inicial desta pesquisa de mestrado, isto é, antes mesmo de conhecer realmente o meu contexto de pesquisa, estabeleci como objetivos gerais investigar a formação inicial do professor de LE no contexto de laboratório de teletandem. Já como objetivos específicos, estabeleci verificar as seguintes hipóteses:

- As sessões de orientação no laboratório de teletandem oferecem uma oportunidade de reflexão e prática pedagógica para os alunos do curso de Letras;
- As sessões de orientação no laboratório de teletandem podem ser estudadas como uma alternativa de prática para o currículo do curso de Letras.

Quanto às perguntas de pesquisa, ao formulá-las, considerei a formação inicial do professor de LE nesse contexto. Meu estudo objetivava responder às seguintes perguntas de pesquisa:

1. Que repercussões têm as sessões de orientação *online* via *Adobe Connect Professional* sobre as sessões presenciais de orientação dadas pelos alunos-orientadores?
2. Quais papéis podem ter as sessões *online* de orientação para a formação inicial do professor de LE?

Quando realmente conheci o contexto de pesquisa e o observei por algum tempo, percebi que tais perguntas, na realidade, não eram as mais adequadas, isto é, não conseguiam abarcar a grandeza e a complexidade do ambiente do laboratório de Teletandem. Considerando minhas perguntas de pesquisa inapropriadas e irrelevantes para este estudo, decidi, então, transformá-las para:

1. Quais os possíveis impactos da experiência de orientação, dada pelo aluno de Letras no laboratório de Teletandem, na sua formação inicial de professor de LE?

2. Que perspectivas pedagógicas, suscitadas neste estudo, poderiam constituir componentes curriculares de um curso de Letras que estão voltados para o ensino e para a aprendizagem de LE assistidos por computadores?

Organização da dissertação

Esta dissertação está dividida basicamente em quatro capítulos gerais: 1) Arcabouço Teórico; 2) Metodologia; 3) Análise e discussão dos dados e 4) Considerações finais.

O primeiro capítulo contém o embasamento teórico deste estudo e está dividido em duas seções: 1) fundamentação teórica e 2) fundamentação metodológica. Na primeira seção desse capítulo, apresento alguns pressupostos teóricos acerca das quatro principais áreas da LA que me guiaram e me embasaram na reflexão, análise, discussão dos dados e nas considerações finais: i) o ensino-aprendizagem de LE mediado pela tecnologia, ii) o

paradigma reflexivo na formação de professores de LE; iii) o sócio-interacionismo, e iv) a orientação/ mediação. Já na segunda seção do primeiro capítulo, apresento os quatro pressupostos teóricos que guiaram a metodologia desta pesquisa: i) pesquisa qualitativa, ii) paradigmas qualitativos, iii) pesquisa narrativa e iv) fenomenologia hermenêutica.

O segundo capítulo desta dissertação apresenta a natureza da pesquisa e descreve a metodologia utilizada para o seu desenvolvimento. Apresento também os três contextos investigados: i) o acadêmico (Projeto TTB), ii) o presencial (laboratório de teletandem) e iii) o virtual (salas de conferência *online* do módulo *Adobe Acrobat Connect Professional*). Nesse capítulo também são descritos os participantes da pesquisa, assim como os procedimentos e os instrumentos de coleta de dados.

No terceiro capítulo deste estudo são apresentados, analisados e discutidos os dados coletados nos três contextos de pesquisa. Seguindo a Fenomenologia Hermenêutica de Van Manen (1990), que afirma que o processo de compreensão de um fenômeno se dá por temas, os dados deste estudo foram agrupados em seis temas, que permeiam o corpus. Esses temas foram definidos levando-se em consideração as duas perguntas norteadoras desta pesquisa (apresentadas na página anterior) e estão divididos em seis partes: 1) reflexões no laboratório; 2) a sessão de orientação no laboratório; 3) o desenvolvimento da sessão de orientação no laboratório; 4) detectando e suprindo as dificuldades dos alunos; 5) reflexões das alunas-orientadoras quanto a sua prática e a construção de suas identidades como orientadoras/mediadoras e 6) o papel das sessões orientação na formação inicial do professor de LE.

Finalmente, no quarto capítulo desta dissertação, considerando a análise e discussão dos dados e a fundamentação teórica, realizo as últimas considerações e reflexões acerca da relação entre as sessões de orientação no laboratório e a formação inicial do professor de LE.

Nesse capítulo final, procuro também responder as minhas perguntas de pesquisa, traçar as limitações da investigação, assim como refletir sobre implicações para futuros estudos.

CAPÍTULO I

ARCABOUÇO TEÓRICO

1.1. Fundamentação Teórica

Neste capítulo, procuro discorrer brevemente sobre os quatro principais temas que norteiam esta pesquisa: i) o ensino-aprendizagem de LE mediado pela tecnologia, ii) o paradigma reflexivo na formação de professores de LE; iii) o sócio-interacionismo e iv) a orientação/ mediação.

O primeiro tema que fundamenta esta pesquisa é um dos cenários em que o projeto TTB está inserido: o ensino e a aprendizagem de LE mediados pela tecnologia². Esta área já vem sendo discutida desde o início da revolução tecnológica (CHAGAS, 1957; TAVARES, 1999). As discussões sobre o ensino e a aprendizagem de LE mediados pela tecnologia me conduziram a refletir sobre as relações e as interações neste contexto de ensino e aprendizagem, principalmente o papel do professor.

1.1.1. O ensino e a aprendizagem de LE mediados pela tecnologia

O desenvolvimento da tecnologia, em especial da internet, reduz a diferença geográfica entre os países, eliminando fronteiras nacionais e permitindo contato constante e imediato entre indivíduos de diferentes nações promovendo, em outras palavras, um forte impulso na comunicação entre diversas pessoas, nas distintas línguas do mundo. A evolução dos recursos tecnológicos foi, desta maneira, de grande impacto para a humanidade, refletindo no seu mais grandioso meio de expressão: a linguagem. Interligados e conectados, os países e suas economias, o desenvolvimento sistemático da comunicação entre eles torna-se necessário e inevitável. Os avanços tecnológicos incessantes têm, portanto, construído novas relações de espaço e tempo, atravessando fronteiras nacionais e culturais; e mesmo utilizada fora de sala

² O projeto TTB também está inserido no contexto de ensino de língua portuguesa para estrangeiros, já que os parceiros brasileiros são consentinte (no sentido de tornar possível) com a aprendizagem de português dos seus parceiros estrangeiros.

de aula, a tecnologia tem implicações diretas no ensino-aprendizagem de LE. Chagas (1957), já na década de cinquenta, relaciona os avanços tecnológicos e seus efeitos no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras:

Numa época que as distâncias foram praticamente eliminadas; quando de nossa mesa de trabalhos, usando a “varinha mágica” do telefone internacional, nos dirigimos em segundos aos mais longínquos recantos do globo; (...) – numa tal época, já não se explica que nos atenhamos, na escola, ao lado escrito exclusivamente dos idiomas. (CHAGAS, 1957, p.112)

A tecnologia revolucionou o universo do ensino-aprendizagem de línguas, isto é, como um meio de propagação e conhecimento da língua e da cultura estrangeira. Considerando este paradigma educacional atual, a tecnologia no ensino de línguas é largamente discutida e estudada por muitos linguístas aplicados e estudiosos como Tavares (1999).

Tavares (1999) afirma que a introdução progressiva da tecnologia na educação tem contribuído para uma mudança no papel do professor, que tenta assumir a função de moderador ou facilitador, estimulando a comunicação em rede, compartilhando informações e encorajando seus alunos a construir seu próprio conhecimento ao realizar atividades *online*.

Assim como Tavares (1999), Braga e Costa (2000) apontam que o uso do computador como ferramenta de ensino pode contribuir para a maior autonomia do professor. Segundo as autoras, considerando as vantagens do computador em sala de aula, há a necessidade de se aprofundar e incorporar questões sobre tecnologia aos cursos de formação de professores.

Paiva (2001), ao discutir o papel da internet no ensino e aprendizagem de língua inglesa, afirma que este contexto é um ambiente rico em oportunidades de construção de conhecimento e privilegiado para a aprendizagem de LE. Segundo a autora, a internet provê muito *input* compreensível, oportunidades variadas de interação, possibilidade de inserção na comunidade mundial de aprendizes e falantes de língua e, principalmente, comunicação em contextos reais.

Já Balocco (2005), estuda o ambiente virtual de forma geral e não especificamente o computador ou a internet no ensino e aprendizagem como Tavares (1999), Braga e Costa (2000) e Paiva (2001). Segundo o autor (BALOCCO, 2005), do ponto de vista da sala de aula de LE, este contexto pode vir a ser “um elemento fundamental na alteração das relações entre professor e aprendiz” (p. 66).

Considerando que a aprendizagem em teletandem é também um contexto de ensino e aprendizagem de línguas mediado pela tecnologia assim como os descritos pelos autores acima, parto, doravante, para a apresentação e discussão desse tipo de contexto e do projeto temático *Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*.

1.1.2. Ensino e aprendizagem de LE em tandem e o projeto Teletandem Brasil

A palavra tandem³, de origem latina, é utilizada na língua inglesa (*tandem bicycle*) e normalmente utilizada para caracterizar um trabalho em conjunto, tanto de pessoas quanto de objetos, máquinas, animais etc. Do latim, tandem significa "ao comprido; em linha", isto é, um seguido do outro. Considerando que a expressão inglesa *tandem bicycle* é usada para designar aquelas bicicletas que possuem dois assentos e os pedais alinhados um atrás do outro, o termo tandem nos traz a caracterização de uma situação de dependência e de colaboração. Segundo Macaire (2004, p.2), “O tandem é uma situação na qual dois aprendizes são colocados (ou se colocam) em uma situação de “necessidade de troca”.

Atualmente a expressão tandem pode ser encontrada em várias áreas que se usam de situações entre duas ou mais pessoas em relação de colaboração e dependência entre si, como no esporte, por exemplo, podemos encontrar o *tandem skydive* e também no ensino e aprendizagem de línguas.

³ Para uma definição mais detalhada da palavra tandem e maiores informações sobre o seu uso, acessar: <<http://en.wikipedia.org/wiki/Tandem>>.

Segundo Souza (2003), a aprendizagem de línguas em tandem trata do “estabelecimento de parcerias bilíngues entre falantes de duas línguas, sendo cada parceiro aprendiz da língua do outro” (p. 5). Tal modalidade de aprendizagem confere ao aprendiz a liberdade de escolher *o quê e como* quer aprender, dando-lhe certa autonomia, a qual torna o aprendizado diferente do ensino tradicional baseado na lição frontal de línguas estrangeiras. Sendo assim, o tandem nada mais é do que uma modalidade de aprendizagem colaborativa. O primeiro está ligado à ideia de que um aprendiz é consentinte com a aprendizagem do outro no sentido em que aprendizagem de um se dá em consequência, em colaboração com a do outro. Como apresenta o segundo princípio, que diz respeito à responsabilidade do próprio aprendiz com relação ao seu processo de aprendizagem.

Diferentemente de Souza (2003), que define o tandem de forma geral, Vassallo e Telles (2006b) chamam a atenção para as peculiaridades. Segundo os autores, o tandem surgiu na Alemanha no fim dos anos 60, tornou-se conhecido na Espanha e depois em muitos outros países. Sua flexibilidade é sua maior vantagem, podendo ser realizado sem ajuda ou em complemento a um curso de língua, com ou sem acompanhamento, por um curto ou longo período. Vassallo e Telles (2006b) também apresentam e discutem, de acordo com Brammerts (2002), os três princípios da aprendizagem LE em tandem: as línguas trabalhadas separadamente, a reciprocidade e a autonomia.

Já Brammerts (2003) nos chama a atenção para a interação nesse contexto. O autor discute as vantagens da relação entre os parceiros de tandem e apresenta as duas modalidades básicas do tandem: face a face e à distância. O autor também define os objetivos principais e secundários de aprendizagem do tandem. Segundo ele, o objetivo principal de aprendizagem dessa modalidade é alcançar ou desenvolver a competência em algo que o seu parceiro já tenha alcançado. Já o objetivo secundário é esforçar para alcançar ou desenvolver a

competência em outros campos nos quais ambos os parceiros são aprendizes do mesmo nível e não podem necessariamente ser considerados modelos um para o outro.

Telles e Vassallo (2006) vão além de Brammerts (2003) e apresentam outra modalidade de ensino-aprendizagem de LE em tandem: o teletandem, que faz uso de um aplicativo de mensagens instantâneas (*Windows Live Messenger, Skype, ooVo, Talk and Write*) com o uso de uma *webcam*, conta com os recursos de áudio e vídeo de teleconferência. Essa nova modalidade permite aos parceiros trabalharem com a escrita e a leitura, além de conversarem em tempo real, prestando atenção também à pronúncia e à imagem do parceiro. Esse contexto de ensino e aprendizagem de línguas em tandem é oferecido e estudado pelo projeto *Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*.

O projeto temático⁴ *Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos* (TTB), é desenvolvido na UNESP – Universidade Estadual Paulista, nos campi de São José do Rio Preto e de Assis, em parceria com inúmeras universidades estrangeiras. O projeto TTB objetiva colocar alunos brasileiros que queiram aprender uma LE em contato com alunos proficientes nessa língua, os quais, por sua vez, também queiram aprender português. O projeto foi desenvolvido a partir de algumas inquietações e reflexões, tais como a deficiência da educação de LE no país.

Dentre as pesquisas do projeto TTB (FERNANDES, 2008; SALOMÃO, 2008; ROCHA, 2009; GARCIA, 2010⁵), Brocco (2009) resume de forma bem clara e elucidativa como ocorre uma sessão de teletandem, isto é, como, especificamente, um aluno de LE ensina e aprende em teletandem:

⁴ Projeto temático FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, Processo: 2006/03204-2.

⁵ O projeto TTB conta com várias pesquisas sobre o contexto de ensino e aprendizagem em teletandem que podem ser consultadas no site www.teletandembrasil.org.br na seção de Produção Científica.

Uma sessão de teletandem tem duração, em teoria, de duas horas, sendo uma hora destinada a cada uma das línguas alvo envolvidas. Propõe-se que cada sessão de uma hora seja composta de três partes, as quais são: conversação, *feedback* sobre a língua e avaliação da sessão. A primeira parte consiste em uma conversação na língua alvo sobre um ou mais temas, tendo duração de, aproximadamente, 30 minutos. A segunda parte é realizada após a conversação e se destina ao provimento de explicações relacionadas a itens linguísticos, tendo duração de, aproximadamente, 20 minutos. A terceira e última parte, por sua vez, com duração aproximada de 10 minutos, ocorre ao final do *feedback* linguístico e consiste na avaliação da interação, em que o parceiro mais proficiente ouve as dificuldades, os interesses e as necessidades do seu par e fala sobre o desempenho do seu parceiro. (BROCCO, 2009, p.36)

Considerando que o projeto TTB também está inserido no contexto de formação inicial do professor de LE; isto é, na graduação, e é desenvolvido tanto academicamente quanto gerencialmente pelos alunos do Curso de Letras⁶, é preciso discutir a formação do professor de LE. Se considerarmos também a afirmação de Consolo (2006a), de que as atividades interacionais e colaborativas deste projeto e as interações com estrangeiros tem certamente propiciado aos alunos-professores envolvidos uma “motivação para reflexão constante sobre o que realmente acontece em aulas de línguas” (p. 51), devemos discutir o paradigma reflexivo na formação do professor de LE.

1.1.3. O paradigma reflexivo na formação de professores de LE

Atualmente a reflexão tem sido discutida como foco e objetivo central tanto da formação inicial quanto da formação continuada do professor de línguas (PIMENTA & GHEDIN, 2002; GRIMMETT, 1998 e CELANI, 2002). Esta centralização nos leva a uma nova abordagem de educação de professores de línguas, a qual pode ser inserida no chamado paradigma reflexivo na formação do professor de LE.

⁶ É preciso ressaltar que o laboratório de teletandem também contava com o trabalho e a coordenação de outras pessoas, além destes alunos: i) o professor coordenador do projeto TTB; ii) duas doutorandas deste programa de pós-graduação e também pesquisadoras do projeto TTB e iii) outros professores do campus de Assis e de São José do Rio Preto.

Alvarenga (1999) discute o que é reflexão ou ser reflexivo. A autora reflete sobre a tão discutida questão: “O que é ser um professor reflexivo?” e define a prática reflexiva como aquela que necessariamente se orienta para a investigação de pressupostos teóricos subjacentes à prática de ensinar, passível de ser discutida e eventualmente redimensionada.

Quanto a esta reflexão discutida por Alvarenga (1999) na formação de professores, ou seja, a formação de professores reflexivos, Schön (1997, p.82) retrata os problemas do contexto de formação inicial, afirmando que as universidades, primeiramente, ensinam os princípios científicos e depois a aplicação destes. O autor propõe que sejam realizadas práticas reflexivas na formação inicial e contínua, nas quais estariam imbricados conhecimentos diferentes, além daqueles contemplados pelo *saber escolar*. Schön (p.90), ao tratar especificamente da educação de professores, alerta os educadores de professores para as contradições entre o *dizer* e o *fazer* do professor e para os procedimentos metodológicos que poderiam encaminhar os processos de reflexão.

Ainda sobre a reflexão de professores em formação, Schön (1997:82) aponta que a prática da reflexão está se consolidando nos últimos anos como potencialmente produtiva para o desenvolvimento da consciência pedagógica, para geração do conhecimento pelo profissional sobre sua ação. O autor menciona a existência de uma crise na educação devido ao conflito entre *o saber escolar* e a *reflexão na ação* dos professores e alunos. O *saber escolar* refere-se a tipos de conhecimento que os professores são supostos possuir e transmitir aos alunos; é uma visão dos saberes como fatos e teorias aceitos e tidos como certos. A *reflexão na ação* é quando o professor esforça-se para familiarizar-se com o conhecimento dos alunos, procura entender o seu processo de conhecimento, ajudando-o a articular o conhecimento-na-ação com o saber escolar. O cotejo com os dados diretamente observáveis, parte da reflexão-na-ação, ainda acrescenta o autor, “produz muitas vezes um choque

educacional, à medida que os professores descobrem que atuam segundo teorias diferentes daquelas que professam”.

Considerando essas discussões sobre a formação reflexiva do professor e o conhecimento-na-ação apresentadas por Schön (1997), Vassallo (2006) afirma que as características do contexto de teletandem o tornam um *contexto potencial* em sentido schöniano, útil não só como contexto para a aprendizagem de línguas, mas como contexto de formação de professores.

Consolo (2000) reflete e discute mais especificamente sobre a formação inicial do professor de LE. O autor ressalta a importância e a complexidade do contexto de formação de professores de LE, apontando a dupla realidade do futuro professor/ aluno-professor e por isso defende que, para formar o professor para os dois papéis é preciso que os cursos de Licenciatura em Letras tenham também outros enfoques, como o desenvolvimento da proficiência oral dos alunos no processo de certificação profissional desses futuros professores.

Assim como Consolo (2000), Moita Lopes e Cavalcanti (1991) também refletem e discutem sobre as peculiaridades e as necessidades da formação inicial do professor de LE. Os autores levantam questões relativas à reflexão na formação inicial do professor. Os autores criticam os cursos universitários de formação de professores de língua estrangeira, afirmando que a maioria deles enfatiza o desenvolvimento da proficiência do aluno-professor, esperando que tal ênfase seja revertida na melhoria do ensino.

Os autores criticam também a própria disciplina de Prática de Ensino, ao afirmarem que esta deveria ser oferecida em um espaço maior de tempo do que apenas um ano e deveria promover nos alunos-professores uma reflexão mais profunda sobre suas futuras práticas. Moita Lopes e Cavalcanti (1991, p. 134) consideram que a reflexão deveria ocorrer durante todo o tempo de formação do aluno-professor para que a sala de aula não se cristalice tão

somente como lugar a ser preenchido com atividades de ensino, em que a presença de pesquisadores com instrumentos de pesquisa, como um gravador, representa uma ameaça.

Gimenez, Arruda e Luvizari (2004) discutem esse assunto, ao analisar as propostas de procedimentos reflexivos na formação dos professores da época. As autoras fazem um levantamento preliminar na literatura até então, identificam os procedimentos e os métodos reflexivos empregados na formação inicial ou continuada do professor e os sintetizam no quadro apresentado a seguir:

Procedimentos e métodos	Descrição
Diários reflexivos	Caracteriza-se como a produção escrita sobre a própria prática desenvolvida pelos professores. Esta escrita se dá em nível metacognitivo por requerer que explicitem o que sabem, o que fazem e por que fazem desta maneira. Este instrumento pode ser analisado quanto à forma ou ao conteúdo da linguagem. A escrita é guiada pelos níveis sugeridos por Smyth (1992): Descrever (o que faço?), Informar (qual o significado de minhas ações?), Confrontar (como me tornei assim?) e Reconstruir (como posso fazer as coisas de modo diferente?)
Diários reflexivos ou Introspectivos	Compreende 5 fases, segundo Bartlett (1990): mapear, informar, contestar, avaliar e agir. Mapear (observação e coleta de evidências sobre a própria prática), Informar (retomar registros anteriores para explicar porque o ensino ocorreu da forma que ocorreu), Contestar (questionamento de idéias e estruturas que embasam prática observada, buscando inconsistências, contradições), Avaliar (busca de caminhos consistentes, alternativas de ação), Agir (colocar em prática novas idéias).
Questionários	Composto por perguntas que visam a “avaliar criticamente sua maneira de ensinar, decidir se aspectos da sua prática devem ser mudados e desenvolver estratégias para essas mudanças, monitorando seus efeitos para implementá-las.” (Liberali, 2000)
Sessões reflexivas	Reuniões entre o professor e os profissionais em pré-serviço ou em serviço nas quais se procura descrever as ações desenvolvidas em sala de aula: considerar as adequações dessas ações ao contexto de ensino: explicitar os pressupostos que estão por detrás dessas ações e a origem desses pressupostos; analisar as possíveis incongruências entre seu pensar e seu agir; refletir sobre as conseqüências de seu trabalho com o aluno e na sociedade; sugerir encaminhamentos para sua prática.
Observação de aulas e sessões de visionamento	Instrumento voltado para a coleta de informações em determinada sala de aula. Pode ocorrer via recursos de áudio, vídeo ou com a presença de outro profissional da área (<i>peer observation</i>). Nesta última é proposto que o observador limite-se a assistir e coletar dados para que, então com auxílio deste ‘outro olhar’, o professor possa compará-lo a sua visão do que ocorre na sala e repensar sua prática.

QUADRO 1: Práticas reflexivas na formação do professor (GIMENEZ, ARRUDA e LUVIZARI, 2004)

Essas reflexões e discussões acerca do paradigma reflexivo na formação de professores de LE embasaram as reflexões e conjecturas sobre a importância de uma formação inicial reflexiva do professor de línguas. Relacionada esta parte teórica sobre a formação reflexiva do professor à seção teórica sobre o ensino e a aprendizagem de LE mediados pela tecnologia, sigo para uma reflexão sobre a tecnologia e a formação inicial do professor de LE.

1.1.4. A tecnologia e a formação inicial do professor de LE

Visto que o paradigma educacional atual está inegavelmente cada vez mais inserido na revolução tecnológica da internet (MORAES, 2007; LITTO, 1996), a tecnologia também está cada vez mais presente na educação dos educadores, isto é, dos professores.

Considerando, portanto, este movimento para uma ligação intrínseca entre a tecnologia e a educação de professores, é preciso considerar e discutir tanto a formação inicial quanto a formação continuada do professor. Como o presente estudo investiga um contexto de graduação em Licenciatura em Letras, é discutida nesta seção especificamente a relação entre a formação inicial do professor de LE e a tecnologia.

Moran (2000) oferece uma reflexão esclarecedora sobre a tecnologia no ensino e aprendizagem, principalmente sobre o lugar do professor nessa relação. Segundo o autor, em um contexto de ensino e aprendizagem mediado pela tecnologia, o papel do professor é muito mais dinâmico e colaborador, já que a estrela principal deste processo é o aluno, que constrói colaborativamente o seu conhecimento.

O mesmo autor afirma que o professor do paradigma tecnológico trabalha como um orientador, auxiliando o aprendiz a contextualizar, problematizar, ampliar o seu universo e a “descobrir novos significados no conjunto das informações trazidas”.

De acordo com Moran (2000), a internet favorece e incentiva o trabalho conjunto entre professores e alunos, isto é, com a tecnologia, há uma dinâmica maior e o conhecimento se constrói de forma cooperativa e colaborativa.

Quanto ao papel do professor neste processo dinâmico e interativo de ensino e aprendizagem, o autor reflete mais detalhadamente e se questiona o que realmente muda em sua função. Segundo Moran (2000), as relações entre professor e aluno são as mais influenciadas, isto é, a relação de espaço, tempo e comunicação entre professor e alunos:

O espaço de trocas aumenta da sala de aula para o virtual. É um papel que combina alguns momentos do professor convencional - às vezes é importante dar uma bela aula expositiva - com mais momentos de gerente de pesquisa, de estimulador de busca, de coordenador dos resultados. É um papel de animação e coordenação muito mais flexível e constante, que exige muita atenção, sensibilidade, intuição (radar ligado) e domínio tecnológico. (MORAN, 2000)

Valente e Almeida (2008) também afirmam que a tecnologia servirá como um instrumento para realçar a ação do professor, tanto para o aspecto positivo como negativo. Segundo os autores, o desenvolvimento do ensino e aprendizagem de línguas não está no aperfeiçoamento das metodologias, mas no professor.

Valente (2008) também ressalta a necessidade de investimento na formação do professor voltada para o paradigma tecnológico afirmando que a promoção das mudanças pedagógicas que vão ao encontro do processo de ensino e aprendizagem mediado pela tecnologia “não depende simplesmente da instalação dos computadores nas escolas”, mas de repensar a questão das dimensões de espaço e tempo da sala de aula e dos papéis atribuídos a ela. Segundo esse autor, no processo de ensino e aprendizagem mediado pela tecnologia, o professor “deixa de ser o "entregador" de informação para ser o facilitador do processo de aprendizagem” e o aprendiz deixa de ser mero “receptáculo passivo das informações para ser ativo aprendiz, construtor do seu conhecimento”⁷.

Considerando estas transformações necessárias para o paradigma educacional atual, Valente (2008) também afirma que “a formação do professor deve prover condições para que

⁷ Disponível em <http://www.inf.ufsc.br/sbc-ie/revista/nr1/valente.htm>.

ele construa conhecimento sobre as técnicas computacionais, entenda por que e como integrar o computador na sua prática pedagógica e seja capaz de superar barreiras de ordem administrativa e pedagógica.” Para esta formação voltada para uma capacitação tecnológica mais consciente e plena do professor, o autor afirma que é necessário “criar condições para que o professor saiba recontextualizar o aprendizado e a experiência vividos durante a formação para a realidade de sala de aula, compatibilizando as necessidades dos alunos e os objetivos pedagógicos que se dispõe a atingir”.

Já Paiva (2001) chama a atenção especificamente para a relação entre tecnologia e formação inicial do professor de LE ao afirmar que discussões acerca da tecnologia no contexto de ensino e aprendizagem de línguas deveriam participar da grade curricular dos Cursos de Letras, pois os professores do século XXI precisam ser “tecnologicamente alfabetizados para que possam integrar as novas formas de comunicação ao seu planejamento pedagógico” (p. 93). Segundo a autora, o bom professor não é mais aquele que transmite o conhecimento de forma passiva, mas aquele que sabe promover ambientes que possibilitem autonomia ao aluno ao aprender através de oportunidades de interação e de colaboração.

Pedrosa (2005)⁸ discute este assunto sob o viés científico, acadêmico. O autor alerta para a necessidade de se investir e incentivar pesquisas e estudos que relacionem “não só a possibilidades do uso de novas tecnologias na formação de professores, como também a própria formação desses professores em novas tecnologias.” Segundo a autora, a formação do professor deve prepará-lo para “ler o novo”, conhecer e saber utilizar os diversos recursos tecnológicos disponíveis, atentando à sua diversidade e às suas possibilidades no processo de ensino e aprendizagem.

Esta seção teórica sobre a tecnologia e a formação inicial do professor de LE, juntamente com as seções teóricas anteriores, proporcionam embasamento teórico para

⁸ Disponível em: <http://jovensemrede.files.wordpress.com/2010/04/stella-pedrosa-formacao-de-professores-e-tecnologia-sim-ou-nao.pdf>

analisar e discutir os dados deste estudo, assim como refletir sobre as duas perguntas desta pesquisa.

Além dos pressupostos teóricos sobre a tecnologia e a formação inicial do professor de LE, sobre o ensino e a aprendizagem de LE mediados pela tecnologia, o paradigma reflexivo na formação de professores de LE, e ensino e aprendizagem de LE em tandem e o projeto TTB, esta pesquisa também contou com uma fundamentação sócio-interacionista em suas reflexões e discussões.

1.1.5. O sócio-interacionismo

Considerando que esta pesquisa está inserida em um contexto de ensino e aprendizagem em tandem, e que este contexto apresenta características da aprendizagem cooperativa (JOHNSON e JOHNSON, 2000; SOUZA, 2003^a, 2003b, 2006), é possível, portanto, afirmar que o projeto TTB, cenário deste estudo, também apresenta uma perspectiva sócio-interacionista.

O próprio projeto TTB reconhece esta ligação, afirmando que “a aprendizagem de línguas em tandem apresenta características sócio-interacionistas, tais como o processo interativo de *scaffolding*, pelo qual o falante proficiente na língua-alvo opera como um parceiro mais competente e ajuda o outro parceiro a construir o conhecimento na língua que aprende” (PROJETO TTB, 2006, p.10) . Considerando, portanto, a perspectiva sócio-interacionista do contexto em que esta pesquisa está inserida, ou seja, do projeto TTB, torna-se imprescindível para o desenvolvimento do presente estudo, apresentar, discutir e refletir sobre os pressupostos teóricos da perspectiva sócio-interacionista, principalmente os estudos de Vygotsky (1998).

Lev Semenovich Vygotsky foi um dos maiores representantes da teoria sócio-cultural, desenvolvendo importantes estudos sobre o comportamento humano. Segundo o autor, “o comportamento humano é constituído pela interação entre indivíduos, sendo a linguagem um instrumento mediador que organiza e constitui os sujeitos nas diversas situações de interação” (VYGOTSKY, 1998, p.30). O autor destacava “a importância da linguagem na interação entre as pessoas; não somente no discurso, mas também por signos e símbolos. Para ele, é por meio da linguagem que se transmite a cultura, se desenvolve o pensamento e se realiza a aprendizagem” (WILLIAMS e BURDEN, 1999, p.75).

Vygotsky (1998) afirma que “a aprendizagem inicia-se no plano social e se dá, posteriormente, no plano individual. Evidentemente toda criança em início de aprendizagem recebe de um adulto ou de outras crianças certo auxílio, que diminui a partir do seu desenvolvimento, resultando na capacidade da mesma de realizar tarefas sozinhas.” (FERNANDES, 2008, p.42). A diferença entre o que ela pode fazer com auxílio de um adulto e o que ela pode fazer sozinha, é chamada por Vygotsky (1998) de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), definida como:

(...)a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais eficazes. (VYGOTSKY, 1998, p. 112)

Vygotsky (1998) afirma que o professor passa de detentor da sabedoria e transmissor de conhecimento, para aquele que instiga seu aluno a ir além, a buscar e a obter conhecimento. Sob a perspectiva sócio-cultural, no ambiente de ensino aprendizagem de sala de aula, o professor assume, portanto, um papel de mediador, de provocador de conflitos, e ao mesmo tempo em que ensina também aprende, pois o conhecimento é co-construído a partir de experiências sociais e de conhecimento anterior.

Considerando, portanto, que a aprendizagem se dá por meio da interação social mediada pela linguagem, (VYGOTSKY, 1998), a perspectiva sócio-interacionista é presente

neste estudo. Penso na importância desta seção teórica para minha pesquisa, principalmente, quando leio o projeto TTB:

O projeto Teletandem Brasil considera a aprendizagem dos pares interagentes como construção compartilhada de conhecimentos e o próprio conhecimento como co-construção de significados. Também os conceitos de *mediação*, *andaime* e *zona de desenvolvimento proximal* estão intimamente relacionados ao projeto. Prevê-se que o conhecimento da língua-alvo seja construído na interação em pares, sendo que em momentos alternados os aprendizes assumem o papel de par mais competente. Por meio da mediação, este oferecerá o andaime necessário para que seu colega interagente possa passar para um nível mais elevado da zona de desenvolvimento proximal. (Projeto TTB, 2006, p.15)

Estas observações do Projeto TTB e de Vygotsky (1998) de que as interações sociais são mediadas pela linguagem, e que o par mais experiente trabalha como mediador na aprendizagem do par menos experiente conduziram-me aos pressupostos teóricos sobre mediação e orientação na aprendizagem, que apresento a seguir.

1.1.6. Orientação / Mediação

Nesta seção, procuro discutir o terceiro pilar deste trabalho: orientação/ mediação, distinguindo os termos orientação e mediação, e discutir a orientação e a mediação nesta pesquisa, na formação inicial do professor de LE, o papel do orientador e a mediação *online*.

1.1.6.1. Orientação ou mediação?

Quando comecei a delinear o projeto desta pesquisa e a coletar os dados, comecei também a me questionar qual a diferença entre orientação e mediação. As pesquisas do projeto TTB no campus de São José do Rio Preto voltavam-se para a investigação da mediação

diretamente (SALOMÃO, 2008)⁹ enquanto no laboratório de teletandem de Assis, aconteciam as sessões de orientação. *Por que orientação e não mediação?*

O primeiro passo foi perguntar para os colegas o que os termos mediação e orientação representavam para eles. A minha surpresa foi descobrir que a maioria não sabia definir cada termo, porém conseguiam, em termos gerais, explicar a diferença. O senso comum que todos confirmaram é que orientação é uma ação mais diretiva, que guia o aprendiz para um determinado caminho. Mediação, por sua vez, é uma interação menos direcionada, que apenas oferece outros caminhos, segundo os colegas consultados.

O segundo passo foi, então, procurar as definições em um dicionário de língua portuguesa na tentativa de confirmar este senso comum. Ao procurar no dicionário digital Aulete (versão virtual do tradicional Dicionário da Língua Portuguesa Caldas Aulete) encontrei:

<p><i>Orientar:</i></p> <p>1. <i>Dispor(-se), voltar(-se) para um dos pontos cardeais, o oriente sobretudo;</i></p> <p>2. <i>Indicar a direção em geral, rumo ou caminho a;</i></p> <p>3. <i>Fig. Indicar (procedimento, atitude mais adequados) a, aconselhando, ensinando a assumi-los;</i></p> <p>4. <i>Fig. Instruir a respeito de uma decisão;encaminhar, guiar;</i></p> <p>5. <i>Dar conselho ou incentivo, estimular.</i></p>
<p><i>Mediar:</i></p> <p>1. <i>Atuar como mediador de (possível acordo);</i></p>

(Dicionário Aulete Digital)

Considerando, então, a definição do dicionário, é possível confirmar o senso comum dos colegas de pesquisa: “orientar” seria uma ação mais diretiva e guiada, no sentido de indicar a direção ou conduzir; enquanto mediar seria considerar e negociar possíveis caminhos para se chegar a um possível acordo.

⁹ Outras pesquisas do projeto TTB como Bedran, 2008; Mesquita, 2008; Silva, 2008; Mendes, 2008 e Cavalari, 2009 também abordaram aspectos da mediação em seus estudos, porém não de forma direta e específica quanto Salomão(2008).

Consultados os colegas e o dicionário, o termo orientação já estava claro como uma ação diretiva com o objetivo de indicar procedimentos e atitudes e encaminhar a um rumo; contudo, o termo mediação ainda me trazia múltiplos questionamentos.

O terceiro passo foi, então, procurar os estudiosos, os especialistas em mediação no ensino e aprendizagem. A primeira teoria que me surgiu em questão de mediação foi o sócio-interacionismo de Vygotsky (1998). Mitchell e Myles (1998) discutem as perspectivas socioculturais e afirmam que a maior descoberta de Vygotsky está em estabelecer que o pensamento é sempre e em todo lugar mediado por meios simbólicos (MITCHELL e MYLES, 1998, p.145).

Compreende-se, portanto, a mediação, física ou simbólica, como a introdução de uma informação auxiliar em uma atividade, que conecta o homem ao mundo dos objetos ou ao mundo do comportamento mental. (MITCHELL e MYLES, 1998, p.145)

Os principais conceitos de Vygotsky (1998) são, portanto, o da *Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)* e o de *scaffolding* ou *andaime*, entendido como o apoio ou a orientação de um par mais competente para a realização de uma ação ou solução de um problema que está acima das possibilidades da criança ou mesmo do adulto. Por zona de desenvolvimento proximal, o autor entende a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1984, p. 112).

Encontrei, também, estudos sobre mediação no projeto TTB, como o de Salomão (2008), que estuda o gerenciamento e as estratégias pedagógicas na mediação dos pares no teletandem e seus reflexos para as práticas pedagógicas dos interagentes.

Salomão (op. cit.) utiliza-se dos pressupostos teóricos de Williams e Burden (1999) para definir o termo mediação, que segundo os autores, “no processo ensino e aprendizagem

se refere ao papel de uma pessoa significativa na vida dos alunos, que *seleciona e configura as experiências* que levarão à aprendizagem” (grifo meu). A pesquisadora também apoia-se em Williams e Burden (op. cit.) para definir o papel do mediador no ensino e aprendizagem:

A função que desempenha aquele que tem maiores conhecimentos (...) é a de encontrar formas de ajudar o outro a aprender. De fato, isso consiste em ajudar os alunos a passarem para o grau seguinte de conhecimento ou compreensão e a superá-lo. Esta pessoa importante para a aprendizagem é conhecida como o *mediador*. (WILLIAMS; BURDEN, 1999, p. 49 apud SALOMÃO, 2008, p.44, grifo da autora)

Os estudos sobre mediação nas interações de teletandem da referida pesquisadora vão além das discussões, ao definir o papel do mediador no contexto de teletandem:

O papel do mediador neste contexto parece ser o *de auxiliar o interagente em sua prática pedagógica (...) por meio do oferecimento de andaimes, que abrangem desde o oferecimento de alternativas em relação a questões procedimentais até a ajuda por meio de questionamentos que levem o interagente a explorar suas decisões, ações e procedimentos em relação ao processo de ensino e aprendizagem colaborativo que ocorre na relação de teletandem*. Dessa forma, o *mediador e a sessão de mediação (...) auxiliam o interagente na tarefa de refletir sobre a ação* (SCHÖN, 1983) *tornando mais concretas as situações vivenciadas, trazendo à tona questões pontuais e ajudando o interagente a explorar mais profundamente o potencial que tal contexto oferece desde um ponto de vista do ensino e aprendizagem reflexivos*. (SALOMÃO, 2008, p.294, grifo meu)

A mesma pesquisadora também apresenta as quinze "diretrizes" para a mediação, elaborada pelo grupo de mediadores do projeto TTB, que foi publicada na Newsletter do grupo de pesquisa, que apresento no quadro a seguir:

AS QUINZE DIRETRIZES PARA A MEDIAÇÃO

Seria interessante e pertinente se o professor-mediador:

- 1-** Estabelecesse uma boa relação com os interagentes, de forma a criar uma atmosfera de segurança e confiança permanente entre eles.
- 2-** Promovesse uma atmosfera informal e descontraída que instigasse os interagentes a verbalizar suas ansiedades, suas necessidades e dificuldades sem constrangimentos ou receios.
- 3-** Tentasse diminuir a assimetria entre ele e os interagentes, pois ambos deveriam ser “cúmplices” nesse processo de ensinar e aprender virtualmente, trabalhando colaborativamente a fim de atingir um objetivo em comum.
- 4-** Procurasse não prescrever um modo que ele acredita estar correto, evitando realizar, assim, uma prática pedagógica diretiva que impossibilita a reflexão e autonomia do aprendiz.
- 5-** Negociasse constantemente com os interagentes com relação: aos horários de mediações; produção e entrega de dados de pesquisa; tipo de recursos do MSN Messenger utilizados durante a mediação (câmera, áudio etc.), entre outros.
- 6-** Partisse sempre das necessidades dos interagentes, vivenciadas em sua prática.
- 7-** Não condenasse a prática pedagógica do interagente para não baixar a sua auto-estima e não fazer com que ele se sinta incapaz e inferior aos demais.
- 8-** Sugerisse, pelo menos em um primeiro momento, alternativas para que o aluno pudesse refletir e decidir qual seria a mais viável e adequada para ser colocada em prática.
- 9-** Avaliasse as alternativas apresentadas pelos interagentes frente a outras alternativas.
- 10-** Fizesse uso, num segundo momento, da supervisão colaborativa, dando liberdade para que os interagentes reflitam sobre sua prática, compreendam suas ações e desenvolvam uma maior capacidade crítica.
- 11-** Encorajasse os interagentes, apontando os aspectos positivos e, posteriormente, realizasse reflexões acerca de questões conflituosas.
- 12-** Colaborasse para focalizar melhor o problema e ajudasse o interagente a generalizar uma questão, caso o professor perceba que não se trata de um caso isolado, mas de um problema que persiste durante toda a sua prática.
- 13-** Procurasse não trabalhar com respostas prontas, mas instigasse o interagente a buscar o melhor caminho para que ele aprenda a refletir e encontrar, de maneira autônoma, soluções para possíveis problemas, tornando-os aptos para a resolução de situações conflituosas com os quais inevitavelmente se depararão em suas experiências pedagógicas futuras.
- 14-** Não avaliasse a prática do aluno em “mal”; “melhor”, “pior”, pois nenhuma prática deve ser julgada, já que não existem práticas melhores ou piores do que outras, mas práticas diferentes e adequadas ou não para determinadas contextos.
- 15-** Sugerisse, caso haja necessidade, leituras teóricas voltadas para a necessidade do interagente.

(Quadro2 – As quinze diretrizes para a mediação, Salomão, 2008, p.94)

Bedran (2008) também estuda, pelo viés das crenças, a mediação e o papel do mediador, apresentando os professores-mediadores no projeto TTB. A pesquisadora cita Williams e Burden (1997, p.40) para definir o mediador que, segundo os autores, auxilia os aprendizes “a ‘mover-se’ para dentro e através de uma próxima camada de conhecimento ou compreensão” (BEDRAN, 2008, p.89). A mesma pesquisadora conclui então que a “mediação implica empoderamento do professor e ajuda para que os aprendizes adquiram habilidades e

estratégias para avançar, aprender, resolver problemas, conhecer novas demandas entre outras.” (BEDRAN, 2008, p.89). Esta conclusão acerca do papel da mediação na aprendizagem em teletandem por Bedran (2008) me levou a uma reflexão sobre os dados coletados nesta pesquisa e me conduziu também a conjecturar um possível caráter mediador nas sessões de orientação das alunas-orientadoras participantes desta pesquisa.¹⁰

Bedran (2008) discute os doze traços da mediação de Feurstein (*apud WILLIAMS e BURDEN, 1997, p.68*). Segundo a pesquisadora, apenas três são considerados essenciais para a tarefa de ensino e aprendizagem: (i) *significância*, na qual “o professor tenta despertar nos aprendizes a consciência da significância da tarefa”; (ii) *propósito do além do aqui e agora*, na qual “o professor tenta despertar nos aprendizes a relevância da tarefa para além do tempo e do lugar imediato” e a (iii) *intenção compartilhada*, na qual “o professor deveria apresentar uma intenção definida que seria compreendida e compartilhada pelos aprendizes” (p. 90).

Considerando estes traços da mediação de Feurstein apresentados por Bedran (2008), eu afirmaria que as sessões de mediação, que realizei com as alunas-orientadoras através do aplicativo *Adobe Connect Professional*, apresentam os dois primeiros traços já que, durante as reflexões dos alunos-orientadores, eu buscava fazer com que eles refletissem sobre a importância das sessões para eles e como esta experiência no laboratório afetaria a sua formação como professor de língua estrangeira.

Contudo, ao assistir defesas, comunicações, ler painéis e teses ou dissertações de outros colegas do projeto TTB, pude observar que o presente estudo sobre mediação não condizia com seus trabalhos. Esta diferença nas pesquisas entre os dois campi do projeto parece mais sustentável quando leio Garcia (2010), que também coletou os seus dados no laboratório de Assis e ao afirma que:

¹⁰ Essa possibilidade é discutida mais profundamente na análise dos dados.

O mediador pode auxiliar os parceiros, também, nos processos de negociação, o que permite que a reflexão seja fomentada. Entretanto, isso não ocorreu de forma consistente no local onde os dados foram coletados, mas informal e esporádica, diferentemente das pesquisas de Salomão (2008), Mesquita (2008), Silva (2008), Mendes (2008), Cavalari (2009)¹¹. Eu, enquanto professora-mediadora, por algumas vezes, assumia esta função, mas isso não ocorria de forma adequada e regular. (GARCIA, 2010, p.190)

Assim, como na pesquisa de Garcia (2010), a mediação nesta pesquisa pode ser considerada como diferenciada da mediação estudada (primária ou secundariamente) nos trabalhos de Salomão (2008), Mesquita (2008), Silva (2008), Mendes (2008), Cavalari (2009) realizados no campus de São José do Rio Preto/SP. A presente pesquisa também não observou uma mediação consistente e sistemática (como é discutido mais detalhadamente no capítulo de metodologia).

É necessário ressaltar que, na orientação no processo de ensino e aprendizagem, existe também a orientação na aprendizagem em tandem. Alguns pesquisadores buscaram definir e até diferenciam alguns tipos de orientação no ensino e aprendizagem em tandem, como Stickler (2003), que busca definir a orientação, seus objetivos e seu foco.

Stickler (2003) nos apresenta duas maneiras de orientação, admitindo a sua evolução para diferentes tipos de mídia, como a internet. A autora apresenta a orientação como um modo de desenvolver aprendizagem em tandem bem sucedida. Segundo ela, há dois tipos de orientação: *advice* e *counselling*, o primeiro é uma atividade mais focada na tarefa, em que os alunos fazem perguntas específicas relacionadas à aprendizagem de língua e discutem suas necessidades e seus planos de aprendizagem. Do orientador, segundo a autora, o aprendiz pode esperar ajuda, orientação e algumas ideias sobre como proceder em sua aprendizagem. Quanto ao *counselling*, é possível afirmar que é o tipo de orientação que mais se aproxima da mediação de teletandem, pois normalmente foca o processo de experiência de tandem, no interpessoal e nos problemas de aprendizagem de línguas, porém, seus procedimentos, podem

¹¹ É preciso ressaltar que apenas a pesquisa de Salomão foi centrada especificamente no estudo da mediação no teletandem, já as outras pesquisas do projeto TTB citadas estudaram o tema secundariamente, ou seja, discutiram alguns aspectos da mediação dentre outros temas.

ser associados com a psicoterapia. No entanto, a autora utiliza o termo “*counselling*” para ambas as maneiras de orientação.

Segundo Stickler (2003), a diferença principal entre as duas maneiras e a psicoterapia está no objetivo, das quais as duas primeiras é facilitar a aprendizagem de língua e providenciar ajuda. Quanto à estrutura das sessões de *advice* e *counselling*, Stickler (2003) afirma que o foco do *counselling* de aprendizes independentes está nos desejos e nas necessidades dos próprios aprendizes. O papel do orientador é, em primeiro lugar, descobrir as necessidades e as intenções dos aprendizes. Segundo ela, essa descoberta requer a habilidade de fazer perguntas não abertas e, ao mesmo tempo, focar a atenção do aluno em tarefas específicas. Uma sugestão da autora para desenvolver essa habilidade é preparar um questionário reflexivo para uso do próprio orientador e convidar os aprendizes para falar sobre suas motivações, objetivos e experiências passadas.

Stickler (2003) acredita que ao invés de conceber o orientador como ferramenta para remediar as habilidades deficientes do aprendiz, o *counselling* centrado no aprendiz deve focar nas habilidades e nas estratégias já existentes do aprendiz e ajudá-lo a fazer o melhor uso disso. Segundo ela, o *counselling* pode, portanto, oferecer uma oportunidade para os aprendizes de esclarecer suas necessidades e atitudes, desenvolver suas habilidades de aprendizagem independente e confiança no seu próprio julgamento ou no seu instinto sobre o que funciona para sua aprendizagem. Para se alcançar tais habilidades, Stickler (2003) enfatiza que o orientador precisa ouvir atentamente o aprendiz, e tentar não interferir no processo de autodescobrimento do aluno.

É interessante notar como Stickler (2003) procura, sob a orientação, diferenciar os dois termos *advice* e *counselling*, a partir dos seus objetivos e do seu foco e, ao mesmo tempo, utiliza o último termo para se referir às duas maneiras de orientação. Observando mais atentamente os seus objetivos e seus focos, é possível afirmar que a autora toma essa posição

ao perceber a forte semelhança e a complementação entre os dois termos, pois, na verdade, a orientação parece não se distanciar dos focos e dos objetivos dos dois ao mesmo tempo, por isso, a escolha por um termo só é fundamentada e melhor.

Outro aspecto interessante de Stickler (2003) é a relação que a autora faz da orientação com a psicoterapia, afirmando que os procedimentos do *counselling* podem ser muito parecidos com os seus procedimentos. Observando mais atentamente os objetivos e o foco do *counselling*, acredita-se que esta relação tenha fundamento, pois, para desenvolver sua orientação, tanto o orientador quanto o terapeuta precisam ouvir atentamente o aprendiz ou o paciente, “se segurar” e tentar não interferir no processo de autodescobrimento.

Brammerts, Calvert e Kleppin (2003) também discutem a orientação centrada no aprendiz, enfocando os objetivos e as abordagens na orientação individual de aprendizes autônomos. Os autores apresentam algumas abordagens para ajudar os aprendizes de tandem, como: i) instruções orais e escritas, dicas e tarefas em aprendizagem em tandem; ii) troca direta de experiências entre vários pares de tandem e, finalmente, iii) orientação individual.

Segundo Brammerts, Calvert e Kleppin (2003), muitas instituições envolvidas na *Rede Internacional de Tandem* têm considerado nos últimos anos ser necessário unir todas as formas de aprendizagem em tandem à orientação individual. Uma das razões para essa união seria que muitos aprendizes, mesmo motivados, não exploram totalmente o potencial do contexto de aprendizagem em tandem, o que poderia ser modificado pela mediação com um par mais competente em teletandem.

Os autores são contra introduções e explicações, tanto escritas quanto orais, dadas antes do processo de aprendizagem em tandem, pois acreditam que elas não trazem os efeitos desejados e apenas discussões individuais fazem com que os aprendizes façam conexões com sua própria aprendizagem, pensando nas possíveis consequências e esforçando-se para mudar seu comportamento.

Tal posição de Brammerts, Calvert e Kleppin (op. cit.) vai ao encontro das observações de Garcia (2010), que estuda os temas e as características dos acordos e dos processos de negociações em teletandem. Em seu estudo, Garcia (op. cit) observa que os alunos, interagentes de teletandem, parecem precisar passar pelas primeiras interações de teletandem para depois valorizar certas informações ou orientações, já que, no início do processo de ensino e aprendizagem em teletandem, eles parecem não dar muita atenção a informações e dicas úteis para o desenvolvimento das interações, como instruções técnicas ou de como abordar o seu parceiro pela primeira vez.

Mesmo considerando válidas as observações de Brammerts, Calvert e Kleppin (2003) e de Garcia (2010) sobre as orientações prévias às interações apresentarem um pequeno ou um inexistente impacto nos alunos, ainda acredito que tal posição é pessimista. Esta compreensão me conduz a certas questões: *Qual o objetivo de uma orientação prévia, isto é, antes de se iniciar a aprendizagem em tandem?* E se o objetivo for contextualizar o aprendiz, apresentando uma introdução geral do processo de ensino e aprendizagem em tandem, como suas características, seus princípios, seus problemas e suas vantagens (como foi o caso dos dados sobre orientação que coletamos para este estudo).

Além disso, estão surgindo novos contextos de ensino e aprendizagem em tandem à distância, como o laboratório de teletandem observado neste trabalho, que podem mostrar que as orientações prévias, se bem aproveitadas, podem auxiliar no processo de ensino e aprendizagem em tandem (BEDRAN, 2008, SALOMÃO, 2008).

Atualmente, o projeto de pesquisa educacional *Teletandem Brasil: línguas Estrangeiras para todos* da Universidade Estadual Paulista (UNESP-Assis; UNESP-S. J. do Rio Preto) conta com dois laboratórios (financiados pela parceria entre UNESP e FAPESP), mantidos pelos alunos do curso de Letras e da pós-graduação em Estudos Linguísticos, onde

alunos e professores de vários cursos são orientados, antes de iniciarem suas interações de teletandem, por professores de línguas em formação. No entanto, ainda são necessários muitos estudos sobre orientação e mediação neste contexto, como este em questão, para que se possa verificar ou refutar essa posição de Brammerts, Calvert e Kleppin (2003). Refletindo sobre tais observações, é possível afirmar que essa necessidade de mais estudos sobre orientação ou mediação no contexto de teletandem vai ao encontro de Salomão (2008), quando afirma que:

O papel do mediador no contexto do teletandem parece ir além daquele descrito na literatura de aconselhamento no ensino e aprendizagem em regime de tandem, uma vez que o auxílio ao interagente em sua prática pedagógica não se focou somente na aprendizagem da LE, mas também no ensino da LM. Suas estratégias de gerenciamento, ao incluir elementos reflexivos e oferecimento de andaimes, abrangendo uma postura não diretiva, proporcionamento de alternativas em relação a questões procedimentais e (auto-) exploração da prática por meio de questionamentos que levassem o interagente a refletir sobre suas decisões, ações e procedimentos em relação ao processo de ensino e aprendizagem colaborativo, trouxeram ao contexto forte carga de autonomia e desenvolvimento. A figura do mediador pareceu também responsável por trazer objetivos pedagógicos para que a relação não se restringisse a um simples bate-papo entre os interagentes. (SALOMÃO, 2008, p.302, grifo meu)

Brammerts, Calvert e Kleppin (2003) também apresentam uma definição sobre orientação. Esses autores afirmam que a orientação deve encorajar os aprendizes a utilizar suas próprias habilidades para aprender independentemente, e deve ajudá-los a expandir essa habilidade e desenvolver um senso individual de confiança para agir no seu processo de aprendizagem.

Outros estudos, como o de Brammerts, Jonsson, Kleppin e Saco (2003), buscam estabelecer os fatores modificadores e a importância do contexto no processo de orientação no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras em tandem.

Segundo Brammerts, Jonsson, Kleppin e Saco (2003), a forma como a orientação individual acontece é fortemente dependente do seu contexto. A orientação de tandem pode diferenciar-se os aprendizes: i) são adultos ou não; ii) fazem parte de um curso de Tandem de algumas semanas ou estão se encontrando apenas uma vez por semana; iii) estão colaborando à distância, via internet ou encontrando-se pessoalmente e iv) têm que pagar para a

aprendizagem em tandem e recebem a orientação como parte do pacote ou se esse serviço é livre etc.

Os autores acreditam que, na orientação, esses fatores podem influenciar ou serem influenciados: i) se a aprendizagem ou a orientação são realizadas por uma e a mesma pessoa, ii) se a orientação em par é possível e aconselhável, iii) quais dados adicionais os aprendizes e os orientadores devem utilizar para ajudá-los, iv) como a orientação é posicionada em relação a outras ajudas disponíveis e v) quais as oportunidades e as restrições organizacionais.

Brammerts, Jonsson, Kleppin e Saco (op. cit.) observam o aspecto mais complexo da orientação no processo de ensino e aprendizagem em tandem: o contexto. É interessante ressaltar que os três princípios que caracterizam o contexto de tandem já são, em si, um fator modificador no processo de ensino e aprendizagem de línguas e juntos com outros fatores, tornam a orientação de ensino e aprendizagem em tandem muito específica e complexa.

Além do fator institucional da orientação, isto é, se o processo de ensino e aprendizagem é informal ou ocorre em um curso em alguma instituição educacional ou comercial, há também outro fator muito importante e que surge com o paradigma tecnológico: a presença física ou virtual do orientador. A orientação pode ser presencial, ou seja, orientador e aprendiz face-a-face, ou à distância, pela internet.

Na orientação face-a-face, por estar mais acessível, a presença do orientador é mais forte, isto é, o aprendiz pode encontrá-lo pessoalmente para pedir ajuda e conselhos; porém, o contato direto com o orientador pode também intimidar o aluno, principalmente, se for em uma orientação individual. Cabe ao orientador, portanto, controlar essa relação de poder e mostrar ao aprendiz que ele está apenas sendo incentivado para a sua própria autonomia no processo de aprendizagem.

Esta reflexão sobre as diferenças e semelhanças entre orientação e mediação me auxiliaram na busca pela definição clara de cada tipo de interação. Estes pressupostos teóricos

sobre orientação e mediação também auxiliaram na análise dos dados, principalmente na discussão sobre a possibilidade de uma natureza mediadora da sessão de orientação teórica no laboratório¹². Os pressupostos teóricos sobre orientação na aprendizagem apresentados nesta seção me conduziram a refletir sobre a orientação na formação inicial do professor de LE, que apresento a seguir.

1.1.6.2. Orientação/ mediação na formação inicial do professor de LE

Considerando a literatura consultada sobre orientação para aprendizes de LE e algumas discussões presenciadas sobre o tema, é possível afirmar que a questão da orientação no contexto de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras parece ser ainda pouco explorada pelos pesquisadores, principalmente na formação do professor de LE (ABRAHÃO, 2004; GIMENEZ e ALONSO, 2007).

A orientação na formação inicial do professor de LE exige muita atenção, já que são dois vieses: o aluno de Letras e o futuro professor de línguas. Considerando o primeiro viés, podemos afirmar que o aluno do curso de Letras necessita de uma orientação que o leve à proficiência da LE estudada, a um conhecimento aprofundado da riqueza e da cultura desta língua alvo. O graduando em Letras deve ser, portanto, consciente das peculiaridades que constituem essa língua e principalmente, saber usá-la e aproveitá-la em todos os seus registros.

Considerando minhas experiências como graduanda em Letras e a convivência com os alunos do curso de Letras no laboratório de teletandem, acredito que o aluno de Letras não necessita somente de uma orientação que o torne um aprendiz proficiente na língua alvo, mas também de uma orientação que o torne consciente pedagógica e didaticamente no processo de ensino e na aprendizagem desta LE

¹² É possível acompanhar esta discussão no capítulo de Análise e discussão dos dados, no tema “A sessão de orientação”.

A orientação pedagógica e didática do professor de LE em formação inicial deve ir muito além de algumas leituras, discussões ou seminários em sala de aula. O graduando em Letras precisa ter a oportunidade de testar, treinar e desenvolver suas habilidades como professor de LE e, conseqüentemente, ser capaz, desde o início, de refletir sobre sua prática e começar a observar em que aspectos é preciso aperfeiçoar e quais é possível explorar mais para se criar um ambiente propício ao ensino e a aprendizagem de uma LE.

Mesmo sendo muito enriquecedora e mais do que uma necessidade real para o professor em formação inicial, grande parte dos atuais cursos de Letras no Brasil não investem neste tipo de orientação (GIMENEZ e ALONSO, 2007; PAIVA, 2005; GIMENEZ e CRISTOVÃO, 2004). Ortale (2007), em “Caminhos para a formação do professor reflexivo”, ao discutir sobre esse cisma entre conhecimento teórico e prático, cita Magalhães (1998), afirmando que a autora também observa essa dissociação entre conhecimento formal e a prática de sala de aula: os futuros professores devem primeiro aprender pela transmissão de conhecimentos descontextualizados e só depois, utilizá-los na solução de problemas. Ortale (op. cit.) realça como a autora conclui que essa aprendizagem estática é muito prejudicial ao professor em formação, já que, dessa forma, “ensinar-aprender” é entendido como um simples processo de transmissão e devolução de conhecimento, dificultando o professor a alcançar a compreensão e a reflexão sobre seu próprio fazer.

Camargo (2007) também discute este cisma entre a orientação teórica e a orientação prática dentro da formação inicial do professor de LE. A autora nos chama a atenção para Freeman e Richards que, já em 1996, nos alertavam sobre essa educação vagarosa e atrasada do professor de línguas, que demorava muito a incorporar os conceitos e as competências básicas de ensino e aprendizagem à prática do futuro professor.

Almeida Filho (1993) acredita que o conhecimento que sustenta a prática do professor de LE e suas ações em si estão baseadas em cinco competências: competência implícita,

competência lingüístico-comunicativa, competência teórica, competência aplicada (subcompetência teórica) e competência profissional.

A competência mais básica do professor de LE é a implícita, onde se encontram suas intuições, crenças e experiências vivenciadas ao longo de processos de ensino e aprendizagem. A partir dela surgirão outras competências do professor, como a lingüístico-comunicativa, que está relacionada com a compreensão e a capacidade de uso da língua-alvo, isto é o conhecimento sobre a sua estrutura e seu funcionamento enquanto meio lingüístico e social para produção e interpretação de sentidos.

Essas duas competências formam a base das ações do professor, contudo, não são suficientes para a construção de uma prática pedagógica crítico-reflexiva, isto é, uma abordagem consciente e mapeada. É neste momento que a competência aplicada se faz necessária. A aplicada é aquela que permite ao professor ter uma consciência de sua metodologia, isto é, ter uma base sólida para o seu ensino, proporcionando ao professor a subcompetência teórica, que permite a ele explicar porque ensina daquela maneira e porque obtém tais resultados.

A competência mais desenvolvida do professor de LE é a profissional, onde o professor alcança o nível mais alto de consciência e fruição profissional. Esta competência permite ao professor uma consciência de sua responsabilidade social e pedagógica, isto é, permite a ele conhecer seus deveres, seu potencial e sua importância social no exercício do magistério na área de ensino de línguas. A partir da competência profissional, o professor de LE reconhece e administra sua necessidade de desenvolvimento profissional contínuo e permanente, sendo capaz de propor alternativas que viabilizam uma postura consciente e reflexiva de professores de LE (ALMEIDA FILHO, 2003).

Esta breve reflexão sobre o lugar da orientação/ mediação na formação inicial do professor de LE me conduziu a refletir especificamente sobre o papel do orientador ou mediador, que apresento a seguir.

1.1.6.3. O papel do orientador / mediador

Nesta seção, pretendo apresentar e discutir o papel do orientador / mediador considerado nesta pesquisa e o papel normalmente atribuído ao orientador / mediador no ensino e aprendizagem de língua em geral.

Ao orientador / mediador é atribuído muitos papéis dentro do processo de ensino e aprendizagem de línguas. Considerando orientar como guiar e encaminhar, pode-se, equivocadamente, atribuir ao orientador um papel unilateral, resumido a um guia facilitador que orienta o caminho e os passos que o aprendiz precisa seguir. Contudo, o papel do orientador é muito mais do que isso, como já apontou Tylee (1999)¹³:

“O “facilitador” tenta criar circunstâncias que irão possibilitar os aprendizes a envolverem-se com as oportunidades de aprendizado e construir sozinhos suas habilidades e seus significados.” (tradução minha)¹⁴

Rubin (2007) também descarta o papel do orientador como um simples guia que facilita ou ajuda os aprendizes a encontrarem os caminhos para a aprendizagem; e considera-o como um conselheiro que esclarece e encoraja os aprendizes ao autoconhecimento e à autonomia:

¹³ Disponível em <http://www.education4skills.com/jtylee/teacher_as_facilitator.html>.

¹⁴ “The facilitator attempts to provide circumstances that will enable students to engage with the learning opportunities and construct for themselves their understandings and skills. This role will interact with those of teacher as learner, colleague and community partner.”

O papel do orientador / mediador é o de facilitador da aprendizagem, e não alguém que oferece as respostas “corretas”. (...) o papel do orientador/mediador é o de aconselhar, guiar, advogar e encorajar o aprendiz a se tornar mais consciente e articular suas experiências de aprendizagem, suas forças, suas necessidades e seus planos. (RUBIN, 2007, p.1, minha tradução)¹⁵

O autor vai além e discute mais detalhadamente o papel do orientador no processo de ensino e aprendizagem, afirmando que o orientador deve também “ajudar o aprendiz a começar a adquirir as habilidades e os conhecimentos necessários para ser capaz de gerenciar seu próprio aprendizado” (p.2). Segundo Rubin (2007), o orientador é aquele que ilumina com soluções alternativas para os problemas de aprendizagem e foca seu papel na independência do aprendiz. (p.2)

É necessário apontar que, ao discutir o orientador no processo de ensino-aprendizagem de LE; considerando as observações de Rubin (2007) e Tylee (1999), acredito, portanto, que o orientador deva contribuir para os processos de construção do saber, isto é, a partir de suas observações, colocações, sugestões e dicas, contribuir para que o aprendiz consiga, dentro do seu contexto educacional, desenvolver sua capacidade de realizar aprendizagens significativas, aprendendo a aprender e construindo e desenvolvendo seus conhecimentos da língua alvo. Sem perder de vista, claro, que toda orientação deve adequar-se às necessidades e características de cada aprendiz.

Considerando o papel do orientador no processo de ensino-aprendizagem de LE, torna-se inevitável e vital, apresentar também o papel do orientador no processo ensino-aprendizagem em tandem.

Alguns pesquisadores buscaram discutir o papel do orientador no processo de ensino e aprendizagem em tandem como Brammerts, Calvert e Kleppin (2003). Segundo os autores, o orientador pode ajudar os aprendizes a desenvolver as habilidades de: i) refletir sobre seu

¹⁵ No original: The role of a counselor is that of a facilitator of learning, not someone giving the “right” answers. “(...) a counselor’s role is “to advise, guide, counsel and encourage the learner to become more aware of and articulate his/ her learning experiences, strengths, needs and plans.” (Rubin, 2007, p.1)

próprio processo de aprendizagem com o objetivo de aprender a direcionar eles mesmos; ii) decidir sobre seus próprios objetivos de aprendizagem e a revisá-los continuamente; iii) encontrar oportunidades de aprendizagens significativas e fazer o melhor uso delas e finalmente, iv) avaliar seu próprio progresso na aprendizagem.

Quanto ao papel do orientador, os autores fazem uma afirmação um tanto polêmica. Segundo Brammerts, Calvert e Kleppin (2003), atualmente, muitos orientadores de aprendizagem de línguas estrangeiras são normalmente auxiliados e trabalham como professores de língua estrangeira, e, como tal, são responsáveis por ter certeza de que seus estudantes alcançaram certos objetivos de aprendizagem. Segundo os autores, esses professores orientadores esperam deles, como são esperados pelos aprendizes, determinar objetivos de aprendizagem específicos e decidir sobre o conteúdo e os métodos. E quando transferem essas expectativas e atitudes para a orientação, os professores orientadores enfrentam um conflito de papéis. É interessante ressaltar que os autores admitem que seja possível que se trabalhem diferentemente os princípios e objetivos do orientador apresentados por eles juntamente com um papel de professor e, ajustando esse estilo de ensinar, permitir que os aprendizes aprendam como aprender com mais responsabilidade individual.

É necessário observar como essa visão negativa da presença do professor de línguas na orientação e esse conseqüente conflito de papéis são um tanto equivocados. Considerando que, o orientador deve promover a autonomia nos alunos e ajudá-los a, cada vez mais, aumentar essa capacidade e conseqüentemente, ser consciente e responsável pelo seu processo de aprendizagem, essa posição parece sustentável. No entanto, considerando que o professor de línguas é formado para guiar o aluno em sua aprendizagem, atender seus desejos, reconhecer e suprir suas necessidades durante o processo de aprendizagem, essas afirmações de Brammerts, Calvert e Kleppin (2003) sobre orientador e o professor de línguas são pessimistas.

Esse cisma do ensino e da aprendizagem em tandem é equivocado se considerarmos a relação intrínseca dos dois no princípio de reciprocidade, isto é, desenvolve-se numa língua estrangeira e “ajuda”-se da melhor maneira possível o seu parceiro a adquirir a língua portuguesa. Além disso, não é porque o professor seja formado para “determinar objetivos de aprendizagem específicos e decidir sobre o conteúdo e os métodos” (BRAMMERTS, CALVERT e KLEPPIN, 2003) no processo de ensino e aprendizagem de línguas que ele necessariamente irá manter tais propósitos, pois o professor de línguas também é formado para saber se adequar a cada contexto de ensino.

Não podemos nos esquecer também que o professor ainda é formado para o antigo paradigma educacional, isto é, uma parte das atuais grades curriculares dos cursos de Letras ainda não contempla os novos ambientes de construção de conhecimento do século XXI (PAIVA, 2004), como o tandem e o teletandem. Não podemos, portanto, transferir os objetivos da formação tradicional do século passado para a formação do século XXI, em que o professor de língua estrangeira deve ensinar os alunos a gerenciar as informações por meio das tecnologias disponíveis e ajudá-los a transformar informações em conhecimento (HECHINGER e KOCH, 1993). Considerando, portanto, o professor do século XXI, a presença do orientador/ professor no processo de aprendizagem e ensino em tandem é muito bem-vinda e frutífera.

Considerando que o processo de ensino e aprendizagem em tandem ainda é um novo e emergente contexto educacional no Brasil, todo aprendiz inserido neste processo necessita de orientação anterior a sua jornada da construção do saber, principalmente relacionada ao uso das tecnologias da informação e à aprendizagem colaborativa e autônoma, que sustentam o ensino e aprendizagem em tandem.

Assim como os aprendizes em geral, os alunos deste contexto educacional também necessitam de constante orientação que atente para a complexidade e a especificidade que

requer o ensino e a aprendizagem de LE. É importante ressaltar que é justamente nesta orientação posterior acredito que emerge a dúvida entre orientação e mediação, pois o orientador deve trocar estratégias e situações/experiências de aprendizagem, sugestões e opiniões. O orientador/mediador deve também estimular o aprendiz a questionar, refletir e discutir sobre seu desenvolvimento na LE e até sobre seu próprio papel deste processo.

Acredito, portanto, na real e urgente necessidade de mais estudos, como o presente trabalho, que observem melhor o contexto de orientação/ mediação na formação do professor de LE. Estudos mais aprofundados do contexto de orientação dos laboratórios do projeto TTB poderiam, dessa maneira, esclarecer melhor questões como esta sobre o papel do orientador do processo de ensino e aprendizagem em tandem; além de auxiliar futuros professores / orientadores/ mediadores de LE; mapeando as implicações deste novo contexto educacional para o iminente paradigma educacional – o ensino e aprendizagem telecolaborativos.

Considerando que, durante a coleta de dados, realizei sessões de mediação *online* com as alunas-orientadoras a fim de compreender melhor esta experiência de ministrar sessões de orientação teórica no laboratório de teletandem e fazer com que estas alunas-orientadoras reflitam sobre esta experiência, é necessário refletir também especificamente sobre a orientação/mediação *online*.

1.1.6.4. Orientação/ Mediação à distância /*online*

Com o aprimoramento da internet, das tecnologias de informação e dos comunicadores instantâneos, inevitavelmente aprimorou-se também a educação à distância (EAD), baseada nas aprendizagens colaborativa e cooperativa. Com o aperfeiçoamento da EAD, tem se desenvolvido também a orientação à distância, isto é, a orientação pela internet, que opto denominar de orientação *online* ou virtual, mas que também pode ser denominada por

mediação *online* (como nesta pesquisa) se apresentar características mediadoras como promover reflexão e autonomia no aluno.

A orientação virtual ou *online* está cada vez mais presente nas instituições de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, sendo já uma das bases dos cursos de EAD, já que os recursos tecnológicos visuais, como a webcam e os programas de comunicação instantânea, como *Skype*, e módulos de salas virtuais e teleconferências, como o *Acrobat Adobe Connect Professional*, que atenuam e suprem a distância física do orientador.

Esta nova modalidade de orientação vai ao encontro dos fundamentos da EAD, isto é, quebrar as barreiras geográficas, físicas e até econômicas, democratizando e tornando o ensino e a aprendizagem acessível a todos em qualquer lugar. A orientação virtual ou *online* também é totalmente compatível com o processo de ensino e aprendizagem de línguas mediado pela tecnologia, já que, com apenas um comunicador instantâneo como *Skype* ou *MSN*, mais uma câmera e um microfone, é possível orientar e acompanhar um aprendiz ou até mesmo um professor de LE

Considerando o fator tecnológico e a natureza colaborativa deste novo tipo de interação entre aprendiz e formador, podemos afirmar que a orientação *online* está diretamente ligada ao contexto de ensino e aprendizagem de línguas em tandem, principalmente o teletandem.

As vantagens da orientação *online* no contexto de teletandem são várias, tanto do ponto de vista do aprendiz quanto do orientador. Neste ambiente de ensino e aprendizagem em tandem, quebrar a barreira geográfica entre os interagentes é o primeiro objetivo que a orientação *online* alcança. Através das tecnologias da *webcam* e do microfone juntamente com a tecnologia dos comunicadores instantâneos como *MSN*, *Skype* *Adobe Connect Professional* e outros, os participantes são colocados frente a frente e podem interagir, isto é, ensinar e aprender uma LE em tempo real.

A internet não pode ser descartada como uma das ou a maior vantagem da orientação *online*. Conectados ao *World Wide Web*, tanto o orientador quanto o aprendiz tem acesso a um número infinito de materiais para sustentar ou dinamizar sua orientação e sua aprendizagem, como vídeos, músicas, arquivos, aulas e até a possibilidade de interagir e incluir outras pessoas na orientação.

A orientação *online* assim como a presencial também pode ser gravada através de alguns aplicativos como o *Adobe Connect Professional*. Essa gravação pode ser trabalhada posteriormente pelo aprendiz em contexto de teletandem, que tem a chance de refletir ou trabalhar melhor o conteúdo discutido na sessão. Com a internet, é possível ir além e “publicar” as orientações *online* gravadas, permitindo que outras pessoas tenham acesso e desfrutem este conhecimento.

É possível encontrar alguma literatura sobre orientação virtual ou *online* inserida em pesquisas sobre processos de aprendizagem de LE em ambientes virtuais como Tessarollo (2000) e Marriott (2004), porém, apenas como parte integrante deste ambiente e não como objeto de estudo principal. Podemos, contudo, encontrar diversos trabalhos sobre a orientação à distância na área da Psicologia e Psiquiatria, já que o termo orientação pode ser traduzido de “*counseling*”, conforme apresentado na primeira parte deste capítulo.

Mallen, Vogel, Rochlen e Day (2005) também discutem a orientação à distância. Os autores fazem uma revisão muito interessante das pesquisas e discussões da orientação psicológica à distância, começando pela orientação pelo telefone. Dentre as pesquisas sobre a eficácia da orientação por telefone citadas por eles, há estudos que concluíram que, na orientação, “o telefone pode ser uma ferramenta excelente para unir indivíduos para um trabalho a curto tempo” (p. 824).

Mallen, Vogel, Rochlen e Day (2005) também apresentam e discutem trabalhos sobre a orientação à distância mediada pelo computador ou por videoconferência, nas quais há estudos

que demonstram que os participantes envolvidos nestas modalidades de orientação, ao final do processo se sentem apoiados, desenvolvem um senso de comunidade e obtêm êxito nos esforços de auto-reeducação. Segundo os autores outros trabalhos também demonstraram que participantes de orientação mediada pelo computador obtiveram maiores reduções de *stress* pós-traumático do que pacientes de orientação tradicional (p. 842).

Ao analisar os resultados obtidos até aquele momento e toda a literatura sobre a orientação *online* consultada, os autores fazem uma ressalva muito relevante e condizente com este trabalho sobre orientação *online* na formação do professor de LE: “*The process of online counseling needs to be further explored in future research.*” (p.837).

A partir desta revisão de estudos sobre a orientação virtual, Mallen, Vogel, Rochlen e Day (2005) concluem que os indivíduos podem, sim, oferecer e receber orientação pela internet. Os autores afirmam também que os resultados positivos destes estudos, infelizmente, parecem não ser aceitos pelos profissionais da área, já que, assim como na área de Ensino e Aprendizagem de LE , “*the literature related to process variables in online counseling is sparse.*” (p.847).

Considerando estas observações e toda a literatura sobre a área pesquisada, acredito que, na orientação/ mediação *online*, a interação, isto é, a troca entre aprendiz e orientador parece ser muito mais completa e dinâmica do que na orientação face-a-face. Com colaboração, a velocidade e todos os recursos de áudio, visual e de escrita que a internet de hoje oferece aos participantes, a orientação pode ultrapassar todas as barreiras geográficas e democratizar a reflexão sobre o ensino e a aprendizagem de línguas assim como o projeto TTB objetiva: língua estrangeira para todos.

Todas estas seções teóricas foram de grande auxílio para este estudo, pois embasaram a análise e discussão dos dados e as respostas às duas perguntas de pesquisa. Finalmente, passo à apresentação da fundamentação metodológica que embasou a metodologia deste estudo.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA

Este capítulo apresenta os estudos que fundamentaram os procedimentos metodológicos empregados neste estudo, assim como a natureza da pesquisa, os contextos de pesquisa, o perfil dos participantes e os instrumentos utilizados para a coleta dos dados que constituem o corpus. Neste capítulo, discuto também os critérios metodológicos adotados para a análise dos dados.

2.1. Fundamentação Metodológica

Nesta seção, procuro apresentar brevemente os estudos metodológicos que fundamentaram a metodologia desta pesquisa: pesquisa qualitativa, paradigmas qualitativos, Pesquisa Narrativa e Fenomenologia Hermenêutica.

2.1.1. Pesquisa qualitativa

A pesquisa qualitativa não poderia ser deixada de lado na fundamentação metodológica deste trabalho de pesquisa, pois tanto a Pesquisa Narrativa quanto a Fenomenologia Hermenêutica são pesquisas qualitativas ao tentarem interpretar o que se vive.

Segundo Denzin e Lincoln (1998), a pesquisa qualitativa, de uma forma geral, tem um foco múltiplo, com vários métodos, envolvendo uma abordagem interpretativista e naturalística. A pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalística no sentido de que seus pesquisadores estudam indivíduos em seus ambientes naturais; e interpretativista, já que ao estudar, busca criar, produzir sentidos ou interpretar o fenômeno e os significados que as pessoas atribuem a ele. Este tipo de pesquisa também envolve o participante em uma variedade de materiais empíricos — estudo de caso, experiência pessoal, pesquisa narrativa, biografia entre outros — que descrevem a rotina, os momentos problemáticos e os significados dentro da vida dos participantes.

A pesquisa qualitativa é, portanto, focada em múltiplos métodos, também chamados de qualitativos. Os autores, porém, ressaltam que este uso de vários métodos e a triangulação revelam uma tentativa de se assegurar uma compreensão profunda do fenômeno em questão. Denzin e Lincoln (1998) vão além, afirmando que é impossível de se capturar por inteiro a realidade objetiva.

O termo qualitativo implica ênfase em processos e significados que não são quantificados, isto é, não são medidos em quantidade, intensidade ou frequência. O pesquisador qualitativo enfatiza, deste modo, a natureza social da realidade, considera o relacionamento íntimo entre pesquisador e pesquisado, a restrição situacional que formata a investigação. Tanto um como outro busca respostas a questões que enfatizam como a experiência social é criada e como ganha significado. (DENZIN e LINCOLN, 1998, p.8)

O pesquisador qualitativo pode ser interpretado com um artesão, um *expert* na arte da *bricolage* (EISNER, 1991), já que, segundo os autores, as múltiplas metodologias na pesquisa qualitativa podem ser vistas como uma bricolage. O pesquisador qualitativo sabe, portanto, mesclar diversas estratégias e instrumentos metodológicos de diferentes origens, e é consciente de que muitos paradigmas interpretativos podem ser trazidos e mesclados a qualquer problema.

Vale ressaltar que o conceito de bricolage, nesta dissertação, é embasado na visão apresentada por Eisner e Peshkin (1990), isto é:

(...)como um processo democrático radical que reconhece e transpõe as fronteiras tênues entre as disciplinas e entre o pesquisador e o pesquisado, que também reconhece que a possibilidade de convivência entre ambos é muito maior do que a do domínio de um sob o outro, sendo pesquisador e pesquisado ao mesmo tempo um só. (EISNER e PESHKIN, p. 25, 1990)

Denzin e Lincoln (1998) acreditam que o pesquisador-artesão é capaz de compreender que a pesquisa é um processo interativo e submetido à história pessoal, raça, etnia classe social e gênero dos participantes e sua também. Dessa maneira, o resultado do pesquisador-artesão é

uma bricolagem, um trabalho complexo, denso, uma criação que representa as imagens e interpretações do pesquisador sobre o fenômeno estudado e o mundo.

É interessante ressaltar que os autores nos chamam à atenção para o aspecto narrativo da pesquisa qualitativa, afirmando que o pesquisador-artesão reconhece a presença da narrativa nos estudos. Tanto as narrativas quanto as histórias pessoais são partes importantes das metodologias constituídas no âmbito do paradigma qualitativo de pesquisa.

2.1.2. Paradigmas

Nesta seção, procuro discorrer um pouco sobre algumas visões de pesquisa, apresentando e diferenciando, de acordo com as afirmações de Denzin e Lincoln (1998), os paradigmas de pesquisa mais dominantes na atualidade: *positivismo*, *pós-positivismo*, *construtivismo* e *teoria crítica*. Vale ressaltar que nesta dissertação é compartilhada a visão de Guba (1998), com base nas reflexões de Khun (1981), que vê o paradigma como uma construção humana, isto é, um conjunto básico de crenças e princípios que guiam a ação e a perspectiva de mundo do pesquisador.

Segundo Denzin e Lincoln (1998), um paradigma engloba três dimensões: epistemologia, ontologia e metodologia. A epistemologia pergunta: “Como conhecemos o mundo?” Já a ontologia levanta questões básicas sobre a natureza da realidade. E por fim, a metodologia é centrada nos modos pelos quais adquirimos conhecimentos sobre o mundo que nos cerca.

Considerando estes três elementos básicos, podemos diferenciar estes quatro paradigmas no sentido em que o positivismo convencional aplica quatro critérios de pesquisa: a validade interna (o grau pelo qual as descobertas mapeiam corretamente o fenômeno em questão); a validade externa (o grau no qual as descobertas podem ser relacionadas a outros contextos); a confiabilidade e a objetividade. Assim, como a teoria crítica que se fundamenta

em uma ontologia calcada no realismo histórico, o construtivismo também adota uma ontologia relativista, uma epistemologia transacional, uma metodologia hermenêutica e a dialética (p.186).

A partir destes três elementos básicos, Denzin e Lincoln (1998) mapeiam cada um dos quatros paradigmas, relacionando-os e diferenciando-os detalhadamente, como podemos ver no quadro a seguir:

Elemento	Positivismo	Pós-positivismo	Construtivismo	Teoria crítica
Ontologia	Pressupõe-se a existência de uma realidade compreensível, regida por leis e mecanismos naturais imutáveis.	Pressupõe a existência de uma realidade que é apreendida somente de modo imperfeito, devido aos mecanismos intelectuais falíveis do ser humano e da natureza fundamentalmente intratável dos fenômenos.	As realidades são apreendidas na forma de construções mentais múltiplas, social e empiricamente fundamentadas, situadas e de natureza específica. Dependem, em suas formas e conteúdos, de pessoas e grupos específicos que detêm as construções.	Realismo crítico, existência de uma realidade moldada por um conjunto de fatores sociais, políticos, culturais, econômicos, étnicos e de gênero. O exercício do poder nunca está distribuído de forma igualitária.
Epistemologia	Dualista e objetivista. Pressupõe-se que o pesquisador e o objeto de pesquisa são independentes.	Dualista e objetivista modificada. Pressupõe-se que a objetividade mantém um ideal controlador e que tradições críticas e uma comunidade crítica mantêm as descobertas longe de influências externas.	Transacional e subjetivista. Pressupõe-se que o pesquisador e o objeto de pesquisa são intimamente ligados e portanto, as descobertas são construídas ao longo do processo de investigação.	Transacional e subjetivista. Pressupõe-se que o pesquisador e o objeto de pesquisa são intimamente ligados, já que o pesquisador inevitavelmente influencia a investigação.
Metodologia	Experimental e manipuladora. Pressupõe-se que as descobertas devem ser empiricamente testadas e controladas para não sofrerem influências.	Experimental e manipuladora modificada. Pressupõe-se um multiplano crítico, que redireciona os problemas dos outros paradigmas ao reintroduzir as descobertas como um elemento natural na pesquisa.	Hermenêutica e dialética. Pressupõe-se que as construções individuais podem ser interpretadas pela interação entre pesquisador e participante.	Dialógica e dialética. Pressupõe-se que a natureza transacional da investigação requer um diálogo entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa.

QUADRO 3: Tabela sobre os quatro paradigmas educacionais predominantes na modernidade com base em Denzin e Lincoln, 1988.

Há, segundo Denzin e Lincoln (1998), outros elementos que também diferenciam os paradigmas, como o objetivo de cada um, o papel do pesquisador e a natureza do conhecimento dentro deles. Considerando o primeiro, podemos afirmar que tanto o positivismo quanto o pós-positivismo procuram a explicação, permitindo, assim, a previsão e o controle do fenômeno, habilidades que devem desenvolver cada vez mais no pesquisador.

Já no paradigma construtivista procura-se compreender e reconstruir as construções pessoais iniciais tanto dos participantes quanto do pesquisador, visando um consenso, mas ainda aberto a novas interpretações.

O objetivo da teoria crítica é questionar e transformar as estruturas sociais, políticas, culturais, econômicas, éticas e de gênero que constroem a humanidade. Neste paradigma, o pesquisador tem o papel de facilitador, que compreende a priori quais transformações são necessárias.

Quanto à natureza do conhecimento, Denzin e Lincoln (1998) afirmam que, para o paradigma, positivista, o conhecimento consiste em hipóteses verificadas que podem ser aceitas como fatos ou leis. O paradigma pós-positivista, contudo, acredita que o conhecimento consiste em hipóteses não falsificadas que podem ser consideradas como fatos ou leis prováveis.

O paradigma construtivista acredita que o conhecimento consiste em construções em que há um relativo consenso e que “conhecimento múltiplos” também podem coexistir, porém, todos sempre sujeitos a contínua revisão. Já a teoria crítica vê o conhecimento como uma série de “insights” estruturais e históricos que devem se transformar ao longo do tempo.

Como pudemos perceber estes quatro principais paradigmas de pesquisa se diferenciam na maioria dos aspectos, mas alguns também se complementam como o construtivista e o da teoria crítica. A melhor maneira de compreendê-los, segundo Denzin e Lincoln (1998), é o diálogo contínuo entre suas características. Este mapeamento entre as divisas dos

paradigmas é muito importante e necessário a qualquer pesquisador e, justamente por esta necessidade, que decidi, nesta pesquisa, apresentar delimitar seus escopos.

2.1.3. Pesquisa Narrativa

Nesta seção, busco definir, ilustrar, esclarecer e discutir a Pesquisa Narrativa, sua importância e seus limites de acordo com as afirmações de Clandinin e Connelly (*Narrative Inquiry*, 2000) sobre esta abordagem qualitativa de pesquisa.

2.1.3.1. Por que narrativa?

Buscando responder a esta pergunta, na época (a quase dez anos atrás), tão polêmica dentro da academia, os autores Clandinin e Connelly (2000) apontam o porquê e como eles e alguns estudiosos de outras disciplinas como a antropologia, a psiquiatria e a psicologia chegaram inevitavelmente à narrativa em suas pesquisas.

John Dewey, sua influência mais forte, nos reapresenta o termo chave da Pesquisa Narrativa – *experiência*, como algo, simultaneamente, individual e social, e inextricavelmente ligado à continuidade; isto é, a experiência não para, tem sua historicidade, está sempre se modificando e gerando novas experiências (CLANDININ e CONNELLY, op. cit., p.2). A partir desta definição flexível de experiência, podemos, segundo os referidos autores, percorrer livremente na pesquisa entre o individual e o social e pensar sempre no passado, no futuro e no presente.

No entanto, foram Mark Johnson e Alasdair Macintyre que chamaram a atenção dos autores para o aspecto narrativo do *continuum* da vida humana. Com um olhar embasado na unidade narrativa, foi possível começar a estudar a experiência e sua continuidade de um modo mais detalhado e informativo, isto é, narrativo. É necessário esclarecer e ressaltar que o presente trabalho compartilha com Clandinin e Connelly (2000) a mesma compreensão de

Pesquisa Narrativa, isto é, histórias são, ao mesmo tempo, fenômeno sob estudo e método de estudar.

Clifford Geertz (1995) também atenta para a continuidade da experiência. O antropólogo nos apresenta o continuum da mudança, ou seja, toda experiência é resultado de várias mudanças: mudança no ambiente, nos participantes, no pesquisador, no ponto de vista, nas produções, enfim, toda mudança leva a outra mudança (CLANDININ e CONNELLY, op. cit., p.6). Em que ponto específico o olhar embasado na unidade narrativa de Johnson e Macintyre se encaixa neste *continuum* de modificações e transformações? Justamente, na compreensão narrativa, sendo ela muito importante e necessária para conectar e relacionar todas as mudanças ocorridas. É a partir deste entrelaçado do “contar” dos participantes de pesquisa o que se experimentou e nos auxiliou a produzir significados a respeito de suas experiências.

Robert Coles (1989), contudo, não apresenta a narrativa através da mudança vinda da experiência. Diferentemente de Johnson e Macintyre, Geertz (1995) e Dewey (1938), o psiquiatra chama a atenção para o segundo foco da Pesquisa Narrativa - ”living”, isto é, viver a experiência e não apenas narrá-la. O estudioso acredita que narrativa é vida, relacionamento e aprendizado e não metáfora, instrumento para o desenvolvimento da pesquisa. Clandinin e Connelly (2000) afirmam ainda que, para Coles, uma das características importantes da Pesquisa Narrativa é a “sua capacidade de aproximar as pessoas, isto é, a troca entre o pesquisador e pesquisado, alunos e professores criando seus textos juntos” (p.14).

Segundo Clandinin e Connelly (2000), diferentemente de todos os outros estudiosos, Donald Polkinghorne (1988) descobriu a narrativa na sua prática e, por isso, é por ele apresentada de maneira bem mais prática e explicativa. Segundo o autor, a Pesquisa Narrativa pode ser dividida em dois tipos: *descritiva* e *explicativa*. Mesmo utilizando o mesmo corpus de análise — entrevistas e análises de documentos — cada vertente possui um propósito distinto: a

narrativa descritiva busca produzir uma descrição precisa das narrativas interpretativas, enquanto a *narrativa explicativa* procura descrever a relação entre as experiências em um senso causal e fornecer relatos narrativos que dêem apoio e expliquem tal relação. Polkinghorne (1988) chama a atenção para a necessidade de se construir uma pesquisa narrativa sólida e sugere “estratégias que possam trabalhar com as narrativas para melhor compreenderem o mundo e a humanidade”(p.15).

Todos os estudiosos citados por Clandinin e Conelly (2000), parecem, assim, humanizar a pesquisa, enfatizando a importância de se viver e narrar a experiência. Assim, como para Clandinin e Conelly e todos estes pesquisadores, vida é compreendida, neste estudo, por meio de um composto de fragmentos de narrativas, em momentos de tempo e espaço; fragmentos estes refletidos e compreendidos em termos de unidade e descontinuidade narrativa. Dessa maneira, acredito que a melhor forma de apresentar estes dados seja compreender esta experiência, isto é, a vida destes futuros professores de L.E. nesse novo contexto de ensino e aprendizagem de línguas seja pela Pesquisa Narrativa, como Clandinin e Conelly (2000) já apontaram:

“...a razão principal para o uso de narrativa na investigação educativa é que nós humanos somos organismos contadores de histórias, organismos que individual e socialmente vivemos vidas relatadas. O estudo da narrativa, portanto, é o estudo da forma pela qual experimentamos o mundo...” (p. 11)

Esclarecida a razão pela qual optei pela Pesquisa Narrativa neste estudo, passo a seguir, a caracterizar esta perspectiva, mais especificamente, as suas tensões e os seus limites.

2.1.3.2. Pesquisa Narrativa: tensões e limites

É necessário definir que o termo “narrativa”, segundo Clandinin e Connelly (2000), designa não só o fenômeno investigado mas também o método de investigação. A Pesquisa Narrativa estrutura a experiência vivenciada ou analisada, portanto, quando falamos em

“narrativa”, estamos nos referindo ao texto científico produzido pelo pesquisador. Desse modo, os participantes contam histórias aos pesquisadores, que, a partir destas, escrevem narrativas, isto é, relatos reflexivos. Vale ressaltar que estes relatos podem ou não ser teoricamente orientados. O papel do pesquisador narrativo é, portanto, criar significados sobre aqueles que já foram dados pelos participantes em suas histórias por meio da escrita de sua narrativa (o texto de pesquisa). Deste modo a narrativa do pesquisador é, portanto, apenas um modo diferente de se compreender a experiência vivida dos participantes de sua pesquisa.

Quando pensamos em narrativa, algumas questões surgem inevitavelmente, como a *temporalidade*, que, segundo Clandinin e Connelly (2000), é justamente a questão central da Pesquisa Narrativa. É natural localizar os eventos no tempo, pois todo e qualquer evento tem um passado, um presente como podemos presenciar e um futuro, contudo os autores afirmam que, contraditoriamente, encontraram em sua pesquisa uma constante tensão entre observar os fatos localizados no tempo versus observar os fatos como eles são.

Correlacionado à temporalidade, encontramos os personagens (os participantes da pesquisa) que estão, a todo o momento, em processo de mudança pessoal, em desenvolvimento. Considerando o ponto de vista educacional, o histórico de um aluno, isto é, saber o que ele já foi e relacionar com o que ele é e pode ser, também auxilia muito na compreensão de seu desempenho. Contudo, cabe à capacidade e a sensibilidade do pesquisador narrativo conseguir diferenciar quando ignorar o histórico de seus personagens até determinado momento e quando considerá-los como um processo já em desenvolvimento.

A terceira questão se resume nos acontecimentos, isto é, em como a ação dos personagens é compreendida na Pesquisa Narrativa. Sob um ponto de vista educacional, uma ação é tida como uma evidência direta do nível cognitivo de um participante de pesquisa, isto é, quanto maior o seu desempenho, maior o seu nível cognitivo. No entanto, do ponto de vista da Pesquisa Narrativa, uma ação é apenas diretamente evidencial, já que, segundo Clandinin e

Connelly (2000), há um percurso interpretativo entre uma ação e um significado mapeado em termos de histórias narrativas.

Segundo os autores, certeza ou objetividade é outra questão importante na Pesquisa Narrativa, visto que as interpretações de certos acontecimentos podem sempre trazer múltiplos significados, dependendo de quem interpreta, além da existência de um sentido de provisoriedade. A tensão reside justamente neste fato de uma explicação não ser a única normalmente expressada pela maioria dos pesquisadores como incerteza ou subjetiva na interpretação do significado.

Ao pensar em narrativa é impossível não pensar no contexto, que neste caso, é onipresente. Este contexto pode ser espacial, temporal e pessoal. Na narrativa, o contexto pode ser analisado como variáveis e medidas de verossimilhança ligadas à importância de vários fatores contextuais. Contudo, o interesse maior é o personagem neste contexto.

Considerando a complexidade destas tensões, Clandinin e Connelly (2000) criaram o chamado *espaço tridimensional da Pesquisa Narrativa*, composto por *temporalidade* (passado, presente e futuro) na primeira dimensão, *o pessoal e social* (interação) na segunda e *o contexto* na terceira dimensão. Segundo os autores, toda pesquisa se insere neste espaço, pois todo e qualquer estudo tem “dimensões temporais, aborda assuntos temporais e, ao mesmo tempo, foca no pessoal e social, pois se passa em um determinado lugar” (p.50). Clandinin e Connelly (2000) afirmam ainda que este espaço tridimensional da Pesquisa Narrativa pode criar um senso de deslocamento contínuo, pois “o pesquisador se desloca de um passado lembrado para o presente, enquanto já constrói imaginativamente uma identidade para o futuro” (p.55).

Sobre este espaço tridimensional da Pesquisa Narrativa, Vassalo e Telles (2009) afirmam que “tal espaço permite que o pesquisador narrativo trabalhe em um contexto de pesquisa tridimensional que é aberto e sem fronteiras: ao compor textos de campo, os

pesquisadores necessitam estar conscientes do espaço no qual eles e seus participantes estão, em um determinado momento histórico, em termos do pessoal e do social.”

Estes estudiosos acreditam que a contribuição da Pesquisa Narrativa está mais na “criação de um novo senso de significado e importância com relação ao tema do que na produção de um conjunto de conhecimentos críveis que podem aumentar significativamente o conhecimento da área.” (p.42).

Os autores nos chamam a atenção para um fato interessante: a linha tênue entre os limites do formalismo e a Pesquisa Narrativa. Segundo o formalismo, uma pessoa é membro de uma raça, classe e gênero. O desafio do pesquisador narrativo, segundo estes estudiosos, está justamente em reconhecer esta natureza do homem enquanto explora um novo conceito de investigação.

Segundo Clandinin e Connelly (2000), a ação do pesquisador narrativo se resume em: entrar no campo de pesquisa (local onde ela será realizada), conviver e trabalhar juntamente com os participantes e compreender esta experiência não somente pelo que foi visto e discutido diretamente, mas também pelas coisas não ditas e não feitas que moldam a estrutura narrativa das suas observações e discussões. Tal afirmação remete uma questão que, na visão de pesquisadora, é muito importante na Pesquisa Narrativa: o relativismo narrativo, isto é, a noção de que todos nós temos uma interpretação pessoal dos eventos e que cada uma delas é igualmente válida.

A interpretação dos dados é uma questão delicada como Gadamer (1997) já previu e discutiu. O autor vê a compreensão e a interpretação como uma consciência histórica, que tem como ponto de partida, uma visão e uma concepção prévia como Martin Heidegger (1988) afirma:

A interpretação de algo como algo fundamenta-se, essencialmente, numa posição prévia, visão prévia e concepção prévia. A interpretação nunca é a apreensão de um dado preliminar isenta de pressuposições.(...) Em todo princípio de interpretação, ela se apresenta como sendo aquilo que a interpretação necessariamente já "põe", ou seja, que é preliminarmente dado na posição prévia, visão prévia e concepção prévia. (p.207)

Como pesquisadora narrativa, vejo que o maior desafio atual deste tipo de investigação é transcender os “horizontes hermenêuticos” (GADAMER, 1997) do pesquisador – aquele cuja tarefa é interpretar os dados (as histórias narradas pelos participantes) e principalmente, compreender o lugar e o equilíbrio da teoria dentro da narrativa.

O que alguns pesquisadores parecem não compreender é que, contraditoriamente, para a Pesquisa Narrativa, a pluralidade dos significados construídos para um mesmo fenômeno não é um problema ou uma evidência de incerteza, mas a essência de toda e qualquer experiência. Para o pesquisador narrativo, portanto, o interesse maior está em viver uma história, narrá-la e a partir dessa narrativa, até interferir na sua realidade e as de outras pessoas e, então, viver outras histórias e também narrá-las, pois a vida é um ciclo de narrativas, que não podem e nem devem ser moldadas por pré-conceitos ou pressupostos populares e ou tradicionais, apenas contadas e interpretadas de uma ou várias maneiras.

Considerando as tensões e os limites da Pesquisa Narrativa, remete-se à ação que gera a narrativa: a experiência, ou seja, o fenômeno. Esta relação conduz à secção teórica seguinte, na qual, apresento a relação entre fenômeno e narrativa na Pesquisa Narrativa.

2.1.3.3. Fenômeno e narrativa: vivendo a experiência

Segundo Clandinin e Connelly (2000), quando o pesquisador entra no campo de pesquisa, ele entra em um constante momento de mudança: negociando, reavaliando, se flexibilizando e se abrindo para um campo de estudo em constante transformação. A primeira transformação a qual o pesquisador deste tipo de investigação está sujeito é a dos relacionamentos do campo de pesquisa. No começo da experiência, o pesquisador encontrar um ambiente não muito aberto a relacionamentos, com participantes desconfiados e inseguros quanto à sua presença, porém, ao longo da convivência no campo, a interação entre participante e pesquisador pode se intensificar rapidamente. Contudo, como o ser humano está em constante mudança, o contrário também pode ocorrer. Os autores afirmam que o

pesquisador também pode vivenciar uma experiência muito positiva até um determinado momento e terminar a pesquisa em um contexto totalmente desconfortável, “se sentindo um estranho que não foi convidado à experiência” (CLANDININ e CONNELLY, op. cit., p.72).

Desse modo, o pesquisador narrativo ao transformar constantemente suas relações no campo e durante o processo da experiência vivida e analisada, ele conseqüentemente também precisa esclarecer, negociar e até modificar os seus propósitos de investigação (p.73). A Pesquisa Narrativa, segundo Clandinin e Connelly (2000), não é apenas um modo de investigação, mas um modo de vida, que, dependendo da participação e do nível de intimidade do pesquisador com seus participantes, transforma e mexe com o pesquisador, que passa a refletir não só sobre a experiência, mas sobre si mesmo.

Para que a experiência seja conhecida por outras pessoas, além dos participantes, é preciso narrar o fenômeno e todas suas relações, ou seja, é preciso criar “narrativas”. A seguir, apresento a discussão teórica da Pesquisa Narrativa sobre o processo de composição dos textos de campo.

2.1.3.4. Pesquisa Narrativa: compondo textos de campo

Compor textos narrativos (os dados na pesquisa tradicional) não é uma tarefa fácil. O pesquisador narrativo deve ser sensível e estar consciente de tudo o que acontece no campo, os detalhes, as observações sociais e pessoais e da teia temporal — este constante movimento “*backward*” e “*forward*” entre passado, presente e futuro — que entrelaça todos os aspectos da Pesquisa Narrativa.

A composição dos textos de campo é, portanto, um processo de interpretação, que tem sua natureza e epistemologia moldadas de acordo com o interesse e o relacionamento entre o pesquisador e o participante. Clandinin e Connelly (2000) afirmam que os textos de campo

podem, portanto, variar, sendo mais ou menos colaborativos, interpretativos ou influenciados pelo pesquisador.

Considerando que a Pesquisa Narrativa tem a vida como ciclo de narrativas localizadas em um espaço físico, temporal e pessoal, ao contar uma experiência, é necessário a composição de vários tipos de textos de campo, que se entrelaçam e formam o corpo das narrativas. As histórias que compõem o texto de campo deste tipo de pesquisa podem, portanto, ser até autobiográficas. Clandinin e Connelly (2000) acreditam que a autobiografia é “a reconstrução particular da narrativa de um indivíduo e que podem, portanto, existir outras reconstruções”.

O pesquisador que trabalha com a Pesquisa Narrativa, ao compor um texto de campo, deve manter em mente o seu leitor, Clandinin e Connelly (2000) nos chamam a atenção para este aspecto muito importante ao afirmarem que “ao contrário do senso comum de que os dados de investigação não têm público, na Pesquisa Narrativa, o público é sempre uma presença e molda interpretativamente a construção dos textos de campo.” (p.102)

Assim como o leitor é sempre presente neste tipo de texto de campo, o pesquisador também. A Pesquisa Narrativa, segundo Clandinin e Connelly (2000), “tem a força de compelir a emergir e, muitas vezes até embarçar, experiências gerais de vida com experiências de pesquisa” (p.115). Os autores explicam este entrelaço do científico com o pessoal, afirmando que os limites da Pesquisa Narrativa, por serem flexíveis nas suas interações (se contraem e se expandem) durante todo o processo de investigação, tornam-se permeáveis e, inevitavelmente, a vida pessoal, privada e profissional do pesquisador flui através destes limites e invadem o espaço de pesquisa.

Além da Pesquisa Narrativa, a metodologia deste estudo foi fundamentada em outra perspectiva: a Fenomenologia Hermenêutica, que, assim como a Pesquisa Narrativa, estuda o fenômeno, a experiência da pesquisa.

2.1.4. Fenomenologia Hermenêutica

Nesta parte busco apresentar a Fenomenologia Hermenêutica como um método qualitativo de pesquisa, esclarecendo sua natureza, seus objetivos e sua importância dentro deste trabalho.

2.1.4.1. Método fenomenológico hermenêutico

Segundo Coltro (2000), a fenomenologia não precisa ser necessariamente um método científico, mas uma postura, uma atitude de abertura do ser humano para compreender o que se mostra, questionando as certezas e as definições, buscando, dessa maneira, compreender e perceber o viver, o fenômeno experienciado e não somente critérios e definições.

O estudioso apresenta a Hermenêutica como um aspecto da busca pela compreensão do fenômeno, isto é, da Fenomenologia. Coltro (2000) acredita que o método fenomenológico apresenta uma “reflexão exaustiva, constante e contínua sobre a importância, validade e finalidade dos questionamentos, indagações e respostas obtidos” (p.40). O autor chama a atenção para a abertura deste método, isto é, sendo de natureza exploratória, a fenomenologia hermenêutica propõe uma interpretação aberta a outras interpretações, complementares ou conflitantes.

Van Manen (1990) também acredita que o objetivo principal da Fenomenologia Hermenêutica é tentar compreender o significado essencial de algo, o que pode, segundo o autor, ser ao mesmo tempo, fácil e difícil. Refletir hermeneuticamente pode ser fácil se considerarmos que no nosso cotidiano, estamos a todo o momento buscando enxergar a essência ou o significado de um fenômeno. Como Gadamer (1997) já afirmou:

(...) a compreensão não é, em primeiro lugar, uma tarefa controlada por procedimentos ou por regras, mas sim, justamente uma condição do ser humano. A compreensão é a interpretação, ...não é `uma atividade isolada executada pelos seres humanos, mas uma estrutura básica de nossa experiência de vida(...) (p. 198)

Contudo, alcançar a essência do fenômeno pode ser muito trabalhoso, pois envolve todo um processo de refletir, esclarecer e tornar explícito toda a estrutura do significado a que se chegou daquela experiência vivida.

Van Manen (1990) afirma que compreender uma experiência vivida está próximo de um processo de invenção, descoberta e revelação e o único modo de controlar e organizar o processo de pesquisa e escrita nessa reflexão é colocar temas. É possível observar que o autor ressalta que tema, aqui, não é a aplicação mecânica da frequente conta ou codificação de alguns termos selecionados no texto. Segundo Van Manen (1990), tema é um “ato livre de ver o significado” (p.79), isto é, os temas são apenas estruturas que o pesquisador vê naquela determinada experiência.

O tema, de acordo com o estudioso, pode ter várias definições: (i) é a forma de capturar o fenômeno; (ii) é a necessidade ou desejo de compreender; (iii) é o meio para se chegar ao significado e funções: (i) dá forma ao que não se tem forma; (ii) descreve o significado e (iii) reduz o significado.

De acordo com Van Manen (1990), ao isolar e tentar compreender as frases temáticas do texto interpretado, podemos ler de três maneiras: (i) abordagem holística; (ii) abordagem seletiva e (iii) abordagem detalhada ou linha por linha (p.93).

Na abordagem de leitura holística, nos atentamos para o texto com um todo e nos perguntamos: “*Qual frase deve captar o significado essencial ou fundamental do texto como um todo?*”. Feito isso, devemos tentar expressar este significado essencial formulando tal frase.

Já na abordagem de leitura seletiva, nós lemos ou ouvimos um texto repetidas vezes e nos perguntamos: “*Quais declarações ou frases parecem particularmente essenciais ou reveladoras sobre o fenômeno ou experiência descrito?*” Feita esta reflexão, sublinhamos ou destacamos tais declarações no texto.

Finalmente, na abordagem detalhada ou linha por linha, observamos cada frase ou grupo de frases do texto e nos perguntamos: *“O que esta frase ou grupo de frases nos revela sobre o fenômeno ou experiência descrito?”*

É necessário frisar, neste momento, que uma parte da interpretação do presente trabalho de pesquisa foi realizado sob a abordagem de leitura seletiva, isto é, ao ler os diários reflexivos dos alunos-orientadores, participantes desta pesquisa, fui selecionando as declarações que acreditava serem reveladoras ou perturbadoras (que me causavam questionamentos).

Van Manen (1990) também nos chama a atenção para a importância da interpretação através da conversa, isto é, da entrevista hermenêutica. Van Manen (1990) afirma que a conversa tem uma verdade hermenêutica de criar sentido e interpretar o que assunto que estimula esta conversa. As entrevistas hermenêuticas devem ter como objetos de reflexão, os temas encontrados em outros dados. Em uma entrevista hermenêutica, o pesquisador deve, portanto, manter a questão dos temas aberta, isto é, manter, durante toda a conversa, ele e o entrevistado orientados na essência dos temas a serem compreendidos.

A metodologia desta pesquisa de mestrado fundamentou-se, portanto, nos estudos da pesquisa qualitativa e seus paradigmas, da Pesquisa Narrativa e da Fenomenologia Hermenêutica de Van Manen (op. cit.). Este estudo também fundamentou-se teoricamente nos estudos acerca do ensino e a aprendizagem de LE mediados pela tecnologia, do ensino e aprendizagem de LE em tandem, do projeto TTB, do paradigma reflexivo na formação de professores de LE, do sócio-interacionismo, da orientação e da mediação no ensino e aprendizagem de línguas.

Apresentadas as fundamentações teórica e metodológica deste estudo, passo à descrição de sua metodologia, demonstrando a natureza da pesquisa, os seus contextos, seus participantes e os instrumentos utilizados para a coleta dos dados.

2.2. Natureza da pesquisa

Esta pesquisa se enquadra no escopo das pesquisas de caráter qualitativo, pois segue os fundamentos e os objetivos de um paradigma qualitativo. Este estudo dialoga diretamente com Burns (1999) quando afirma que o objetivo do paradigma qualitativo é

(...)oferecer descrições, interpretações e esclarecimentos de contextos sociais naturalísticos. Assim, ao invés de formular, testar, confirmar ou vetar hipóteses, a pesquisa qualitativa vale-se de dados coletados pelo pesquisador para o comportamento humano fazer sentido em um contexto de pesquisa. A pesquisa trata o contexto como ele ocorre naturalisticamente e não tenta controlar as variáveis operantes nos contextos (...) (BURNS, 1999, p. 22)

O fundamento qualitativo deste estudo segue também os pressupostos teóricos de Denzin e Lincoln (1998), principalmente acerca dos paradigmas de pesquisa mais dominantes na atualidade (vide quadro 3 na página 58).

Gimenez, Arruda e Luvizari (2004) também nos apresentam um mapeamento relevante dos procedimentos da prática pedagógica reflexiva da época, que direciona tanto para reflexões e estudos sobre a área quanto para o desenvolvimento de uma prática pedagógica reflexiva. É necessário ressaltar que, para se chegar na metodologia da coleta de dados desta pesquisa, isto é, nas observações participantes das sessões de orientação no laboratório, nos diários reflexivos das alunas-orientadoras e nas sessões de mediação *online*, foram considerados alguns pontos deste quadro de Gimenez, Arruda e Luvizari (2004) (vide quadro 1 na página 27).

Considerando o caráter sócio-construtivista do contexto de aprendizagem em teletandem, é possível afirmar que minha pesquisa pode ser considerada também a partir do paradigma sócio-construtivista e interpretativista. Esta caracterização sócio-construtivista e interpretativista desta pesquisa é também fundamentada em Schwandt (1998):

“O mundo da realidade vivida e os significados específicos das situações que constituem o objeto de investigação são construídos por atores sociais. Estes estão situados em lugares e tempos específicos e constituem significados dos acontecimentos e fenômenos através de complexos processos de interação social, envolvendo história, linguagem e ações. O construtivista ou interpretativista acredita que, para se compreender este mundo de significados, deve-se interpretá-lo.” (SCHWANDT, 1998, p. 221-222)

Esclarecida a natureza desta pesquisa de mestrado, é preciso apresentar o cenário em que foi realizada, isto é, os seus contextos. Passo a seguir, portanto, à apresentação dos três contextos nos quais este estudo ocorreu.

2.3. Contextos da pesquisa

Esta experiência possui três contextos de pesquisa: o geral, o físico (presencial) e o virtual. O contexto geral trata-se do Projeto de Pesquisa Teletandem Brasil: *línguas estrangeiras para todos* (TTB), que já foi descrito na Introdução e no capítulo anterior.

Lembro-me do primeiro dia em que cheguei ao campus, com muitas ideias e receios. Eu temia não ser aceita pelos futuros participantes da minha pesquisa. Eu estava ansiosa para conhecer o contexto presencial de pesquisa: o primeiro e único, até aquele momento, laboratório de teletandem, com cabines equipadas com computadores com recursos áudio-visuais, internet e sala de reuniões.

O contexto de pesquisa presencial, ou seja, o laboratório de teletandem tem como objetivo principal oferecer aos alunos participantes do projeto e estudantes do campus, isto é, aos interagentes brasileiros, apoio e condições acadêmicas e tecnológicas para tornar as sessões de teletandem possíveis e acessíveis.

Quanto às condições tecnológicas, o laboratório é composto por cabines equipadas com computadores com recursos de áudio e vídeo e programas de comunicação instantânea como *MSN Messenger*, *Skype* e *Oovo*. Como alguns recursos são novos e um pouco desconhecidos, por exemplo, o *Talk and Write* e *ooVoo*, ou exigem conhecimentos específicos, todos os

alunos participantes devem, antes de iniciar suas sessões de teletandem, passar por uma sessão de orientação prática, isto é, tecnológica que é realizada logo após a sessão de orientação teórica. É necessário ressaltar que estas sessões de orientação prática não são abordadas nesta dissertação, apenas as sessões de orientação teórica.



Figura 1: Foto de sessão de videoconferência com universidade estrangeira no Laboratório de Teletandem (2009)



Figura 2: Foto da sessão de orientação virtual a uma universidade estrangeira ministrada no Laboratório de Teletandem (2009)

Eu queria poder observar como o laboratório funcionava e quem administrava. E quando cheguei ao laboratório, comprovei as minhas expectativas sobre a sua natureza: o ambiente parece ser um sistema i) complexo no sentido de apresentar relações de diversos

níveis e naturezas administrativas, pessoais e acadêmicas e ii) pulsante, com a interação e o trabalho constante tanto dos alunos que o gerenciam quanto dos alunos que o usufruem.

Foram esta complexidade e esta dinâmica do ambiente que me impulsionaram a fazer, cada dia mais, parte do grupo discente, da administração, do desenvolvimento, das interações, enfim, de todas as incumbências no laboratório. Aquele receio de não ser aceita pelos participantes de pesquisa foi desaparecendo, então, com o contato crescente com os alunos-orientadores tanto na coleta de dados, durante as sessões de orientação, quanto no dia-a-dia, na rotina administrativa do laboratório.

Entretanto, eu também fazia parte de outro ambiente de interação: o módulo *Adobe Acrobat Connect Professional*, o meu contexto de pesquisa virtual, que consiste nas sessões de mediação *online* que eu realizava com os alunos-orientadores.

Através do módulo de conferência *online*, *Adobe Acrobat Connect Professional*, pude conhecer o laboratório sob outro viés: o do aluno-orientador. Durante as sessões de mediação *online* que realizei com os alunos-orientadores, procurei compreender melhor o laboratório e as sessões de orientação que os alunos-orientadores ministravam ali. Nestas sessões de mediação *online*, eles também me apresentaram suas dúvidas, seus receios, suas reflexões, enfim, suas interpretações desta experiência única.

Portanto, esta pesquisa de mestrado desenvolveu-se concomitantemente em meio de três contextos: (a) o acadêmico (Projeto TTB), (b) o presencial (laboratório de teletandem de Assis) e (c) o virtual (salas de conferência *online* do módulo *Adobe Acrobat Connect Professional*). A seguir descrevo mais detalhadamente a ferramenta tecnológica que utilizei para constituir o contexto de pesquisa virtual.

2.3.1. Contexto de pesquisa virtual

Inicialmente, escolhi abordar os alunos-orientadores pelo aplicativo ooVoo¹⁶, até então, não muito conhecido, mas de livre acesso e com muitos recursos disponíveis. *ooVoo* é um aplicativo que possibilita conversar face-a-face com até seis pessoas simultaneamente, com suporte a áudio, vídeo e *chat*. É preciso ter uma *webcam* e um microfone para poder montar verdadeiras videoconferências e interagir com os contatos como se estivesse frente-a-frente com eles.

Em um primeiro momento, o aplicativo se assemelha bastante ao comunicador *Windows Live Messenger*, mas logo se percebe que suas qualidades vão além das pertencentes a este programa: a) sistema com alta qualidade gráfica, pois sua interface de vídeo conta com um aspecto 3D, b) possibilidade de enviar arquivos e mensagens de texto ou vídeo ao contatos, mesmo quando eles estiverem desconectados, c) praticidade, pois para utilizá-lo, é preciso somente baixar o programa e criar uma conta na rede *ooVoo* e d) criando o perfil completo, é possível postar o link correspondente em qualquer *blog*, *profile* ou *e-mail*. Acredito que este *software* de videoconferência é um dos mais completos no mercado atual, como demonstra a imagem a seguir¹⁷:



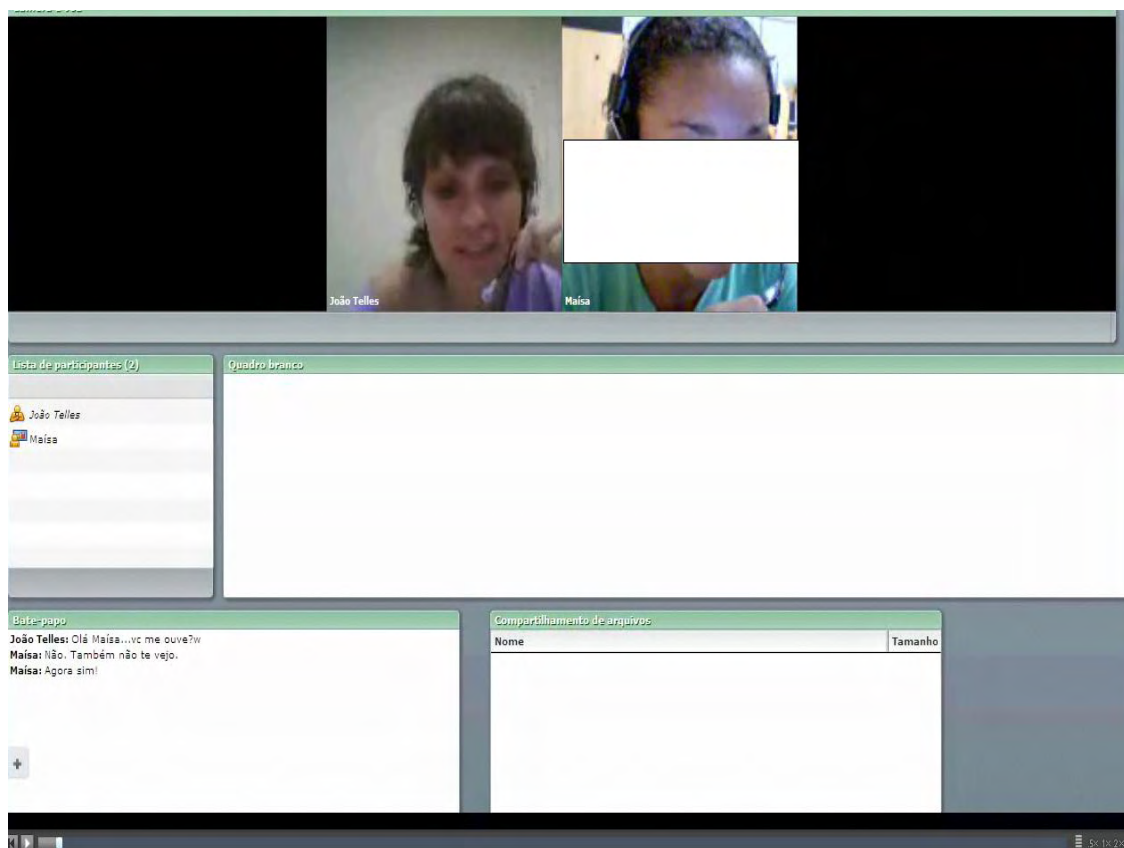
(Figura 3 – software ooVoo –

Disponível em: http://www.maclife.com/article/reviews/video_chat_sixpack - Acesso em 29/07 2010)

¹⁶ Para maiores informações e download entrar no site oficial do software <<http://www.oovoo.com/>>

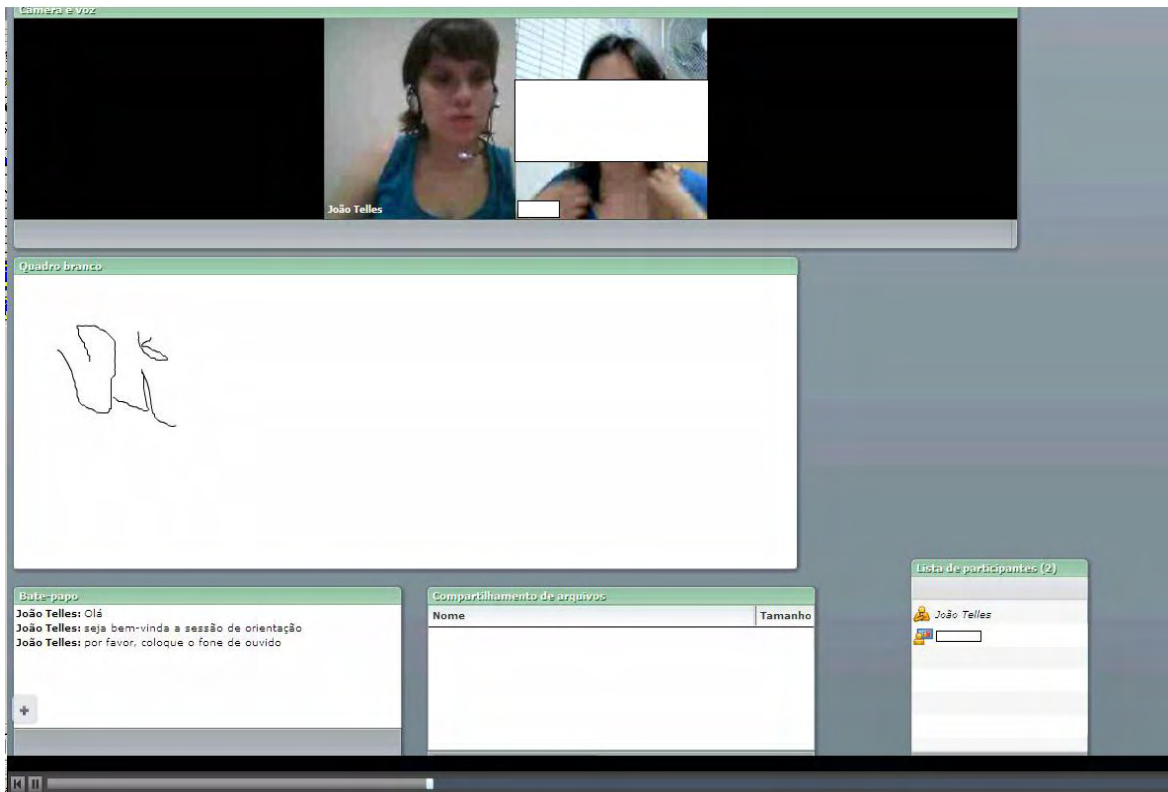
¹⁷ Esta imagem do aplicativo *ooVoo* se encontra disponível no site do programa, onde está esclarecido que as pessoas que aparecem nesta imagem permitiram o uso de suas imagens para publicação e divulgação do *ooVoo*.

Terminados todos os planos para realizar as sessões de orientação *online* com o *ooVoo* e gravá-las para, posteriormente analisá-las, estava em mais um dia de coleta no laboratório, quando logo após observar uma das primeiras sessões de orientação presencial dos alunos, recebi a triste notícia ao conectar meu *ooVoo*: todas as gravações seriam cobradas a partir daquele momento. Foi,então, que meu orientador me mostrou uma “carta na manga”: o *software* de conferências via *Web* e *eLearning Adobe® Acrobat® Connect™ Pro* como apresenta as imagens a seguir¹⁸:

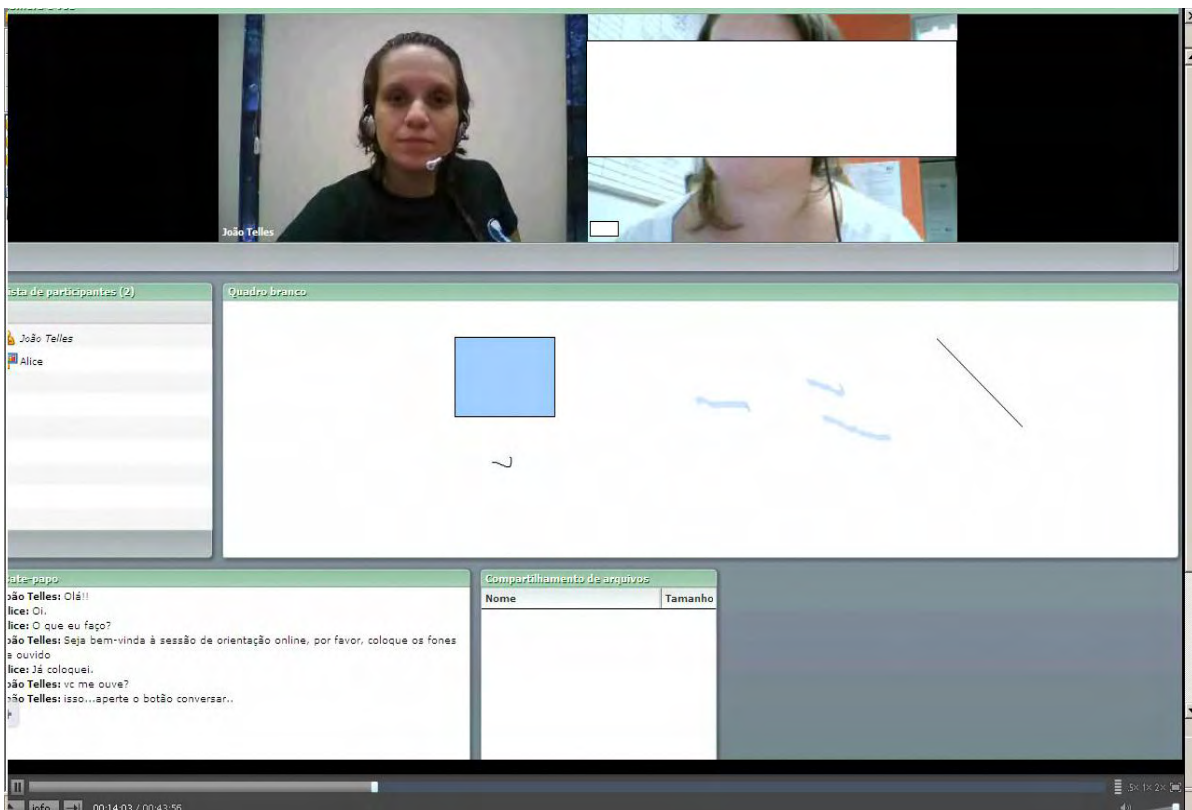


(Figura 4- Sessão de mediação *online* - Imagem congelada de uma das gravações)

¹⁸ As imagens foram editadas a fim de preservar a identidade das alunas-orientadoras participantes nesta pesquisa.



(Figura 5- Sessão de mediação *online* – Imagem congelada de uma das gravações)



(Figura 6 - Sessão de mediação *online* - Imagem congelada de uma das gravações)

Quando descobri que não poderia mais utilizar o programa de teleconferência *ooVoo* fiquei muito decepcionada por não contar com todos aqueles recursos, contudo, quando conheci o software *Adobe Acrobat Connect Professional* mais detalhadamente fiquei, na realidade, muito satisfeita pois, aos poucos, fui percebendo que este software apresenta várias vantagens extras comparando-se com o *ooVoo*.

As vantagens do *Adobe® Acrobat® Connect™ Pro*¹⁹ são inúmeras tanto para conferências via Web quanto para o eLearning, porém podemos enquadrar todas em dois grandes aspectos: interação e dinamismo de alta qualidade e impacto. As duas maiores vantagens deste software, como pesquisadora e usuária, são a possibilidade de criar, implantar e gerenciar salas de aula ou de reuniões virtuais ao vivo e a de gravá-las.

Os encontros pelo *Adobe Acrobat Connect Professional* são muito mais interativos do que a maioria, pois o software permite apresentar um conteúdo totalmente dinâmico: vídeos, animações de flash, simulações interativas e até enquetes personalizadas. O mais interessante é que esse dinamismo, essa animação permanecem intactos na sessão / reunião até mesmo depois gravada.

Concomitantemente a esse dinamismo, temos, no *Adobe Acrobat Connect Professional*, a interação de alta qualidade, pois é possível interagir com várias pessoas ao mesmo tempo, todas com recursos de áudio, ou seja, todos os participantes falam e ouvem ao mesmo tempo. É possível também colocar o vídeo de vários participantes ao mesmo tempo e não só o do apresentador. Os participantes podem, inclusive, compartilhar o quadro branco, a tela, ou a área de trabalho, assim como, utilizar da forma escrita com o chat e a enquete e enviar e receber arquivos.

A maior limitação do *Adobe Acrobat Connect Professional* não está, contudo, na sua dependência com este aplicativo, e sim no seu *download*, isto é, no seu acesso. A plataforma

¹⁹ Para assistir uma demonstração em vídeo de todos os recursos deste software, entre em: <http://www.adobe.com/products/acrobatconnectpro/demo/>

com que realizei as sessões de mediação *online* com os alunos-orientadores não é de livre acesso, isto é, seu uso está restrito a quem pode pagar o preço da sua assinatura, que está um pouco longe de ser acessível a uma pessoa de classe média ou baixa.

Como eu ministrei as sessões de mediação *online* com os alunos-orientadores através de salas do *Adobe Acrobat Connect Professional* se o acesso é restrito? Devo ao meu orientador e coordenador do projeto TTB a oportunidade de ter esta experiência, pois ele conseguiu permissão da reitoria da UNESP para eu utilizar as salas de conferência em seu nome, isto é, as que ele tinha acesso.

A educação à distância cada vez mais inevitável neste paradigma educacional tecnológico que nos encontramos, gerou na UNESP o NEaD (Núcleo de Educação à Distância)²⁰, que, para promover o *eLearning*, criou “A Sala Virtual”, um projeto que permite a realização de reuniões, encontros, conferências e treinamentos à distância entre professores, funcionários e alunos da instituição e o *Adobe Acrobat Connect Professional* é, justamente, o software utilizado para este fim. Foi, portanto, somente graças à insistência do meu orientador e ao projeto “A Sala Virtual” do NEaD da UNESP que consegui ter acesso a este software flexível e completo.

2.4. Participantes da pesquisa

Na proposta inicial desta pesquisa pensei em escolher os participantes, isto é, uma seleção de alunos-orientadores. Infelizmente, a realidade do laboratório e dos alunos não me permitiu esta liberdade.

Quando comecei a coletar os dados, no laboratório, atuavam vários alunos-orientadores (em torno de seis), bem dispostos a participar das sessões de mediação *online* comigo e a

²⁰Para maiores informações sobre o NEaD e o projeto “A Sala Virtual”, entrar em <http://www.unesp.br/nead/int_conteudo_sem_img.php?conteudo=1028>

compor diários reflexivos após suas sessões de orientação presencial. Com o passar do tempo, contudo, muitos alunos deixaram o laboratório por questões de tempo (o curso universitário exigia a confecção de muitos trabalhos e apresentações) e de dinheiro (alguns tiveram que começar a trabalhar para se sustentar na universidade). Somente um aluno deixou o laboratório por questões de desentendimento, isto é, ele não concordava com as ideias dos outros alunos-orientadores quanto ao desenvolvimento e administração das sessões de orientação.

Após um mês de coleta de dados no laboratório, eu podia realmente contar apenas com duas alunas-orientadoras: Maísa e Lilian (pseudônimos), e foi deste modo que a proposta de escolher os participantes foi transformada em ser escolhida.

É preciso ressaltar que, depois de alguns meses, outros novos alunos-orientadores começaram a trabalhar no laboratório, contudo, preferi interagir mais especificamente apenas com Lilian e Maísa, as quais tive a oportunidade de acompanhar desde as suas primeiras sessões de orientação em grupo e que me recebiam tão bem como pesquisadora e companheira do trabalho no laboratório.

Quando comecei a coletar os dados para esta pesquisa, no laboratório de teletandem de Assis havia dois “tipos” de alunos que o gerenciavam: os monitores e os orientadores (denominados por mim de alunos-orientadores). Os monitores eram responsáveis pela parte burocrática do laboratório, ou seja, da administração da secretaria de uma forma geral. Entre outras incumbências, os monitores a) ficavam na secretaria no rodízio de turnos para atender os alunos-usuários, encaminhá-los às suas cabines, tirar suas dúvidas ou agendar suas interações; b) atendiam o telefone e c) resolviam problemas burocráticos e técnicos.

Já os alunos-orientadores, além de serem monitores, eram também responsáveis pelas sessões de orientação. Era incumbência dos alunos-orientadores: a) agendar as sessões de orientação em determinado dia e horário; b) avisar os alunos-usuários deste agendamento

através de e-mails ou telefonemas e c) ministrar essas sessões de orientação. Seguem as biografias das alunas-orientadoras Lilian e Maísa, participantes desta pesquisa.

2.4.1. Biografia – Lilian

Meu primeiro contato com o teletandem foi no ano de 2006, meu primeiro ano de faculdade, no curso de Letras. As primeiras disciplinas de línguas estrangeiras eram ministradas pelas diferentes áreas, em um rodízio de línguas. Foi na aula de inglês que me foi apresentado o teletandem e o projeto que estava para se desenvolver na universidade. Na época, a possibilidade de participar do projeto era só para os alunos de inglês. Eu, porém, como aluna de alemão, queria um parceiro de alemão para auxiliar na minha aprendizagem da língua.

Depois de alguns meses, consegui uma parceira alemã e imediatamente mandei um e-mail ao professor coordenador do projeto, agradecendo a parceria e pedindo a ele que me ajudasse no início. Após alguns e-mails trocados, o professor me convidou para participar do projeto, fazendo uma pesquisa de Iniciação Científica, sobre as minhas experiências de teletandem e o papel de professor mediador, o qual era exercido por ele durante meu processo de ensino/aprendizagem via teletandem.

Inserida no projeto e com bolsa de Iniciação Científica, comecei a trabalhar como monitora no Laboratório de Teletandem assim que ele foi inaugurado na UNESP de Assis, no final de 2007. Eu estava no final do 2º ano do curso e passei todo o meu 3º ano de faculdade e o começo do 4º como monitora e orientadora do Laboratório.

Minha pesquisa teve duração de dois anos e em todo esse período estive no laboratório de teletandem, auxiliando na organização do mesmo e ministrando sessões de orientação aos alunos praticantes. Nessas sessões, preocupava-nos com as questões técnicas (como por exemplo, os programas que poderiam ser utilizados para a interação e as

ferramentas opcionais para maximizar o processo de aprendizagem) e com questões teóricas, abordando teorias de tandem e dando ao aluno uma maior visão do contexto, além de promover reflexões sobre as parcerias.

À medida que eu ministrava as orientações, eu me formava enquanto professora de língua estrangeira, porque, vencida meu medo de falar em público e tinha que pensar em como dar aquele conteúdo para os alunos, embora eu precisasse orientar os alunos, era necessário também que eu o deixasse reconhecer o que realmente era importante pra ele. Ao mesmo tempo, eu precisava colocar as orientações, não de maneira diretiva, mas de uma maneira que ele entendesse o real sentido da proposta e não ferisse sua autonomia (um dos pilares da aprendizagem em tandem).

Por questões diversas, não pude continuar no laboratório no último semestre da faculdade. Terminei minha pesquisa e sigo agora com outros objetivos, não relacionados ao contexto de teletandem, mas ainda na área de ensino aprendizagem de língua estrangeira. Estou me dedicando ao aperfeiçoamento na língua alemã e planejando, inclusive, uma viagem para o exterior, a fim de conhecer melhor a língua e a cultura. Entretanto, julgo que minhas experiências com o teletandem, a pesquisa e a orientação foram essenciais para a minha formação.

2.4.2. Biografia Maísa

Nesta biografia vou explorar toda a minha experiência com o contexto teletandem. Iniciei minha graduação em Letras, pela UNESP – Assis em 2005. No primeiro ano da graduação fui bolsista BAE, e realizei estágio de monitoria no ERIC. No segundo ano, já com a certeza de que dedicaria meus esforços maiores na faculdade à língua estrangeira, ouvi falar do projeto Teletandem Brasil, que no momento era intitulado Teletandem Brasil: línguas estrangeiras em contato. Uma das professoras de inglês falou que havia a disponibilidade de

duas bolsas do Núcleo de Ensino para participar do projeto. Demonstrei imediatamente meu interesse e combinamos um momento para que a professora me apresentasse para o professor, coordenador do projeto. Deu tudo certo. Consegui a bolsa e comecei a interagir com uma norte-americana que seria minha primeira parceira de teletandem. Bom, sem muita noção sobre o que nos esperava, eu e minha parceira trocamos vários e-mails tentando marcar um encontro. Não deu certo. Esta parceira estava em processo de mudança de país, e por essas e outras não saímos dos e-mails. Tudo bem. Continuei tentando várias outras parcerias. Como exigência da bolsa eu produzi um relatório sobre essas tentativas de contato e as possíveis razões para o insucesso da parceria. Em 2007 eu tentei a bolsa FAPESP de iniciação científica e consegui (Processo 07/54473-6). Nesse momento, já havia tido algumas experiências de teletandem e estava realizando interações com dois parceiros norte-americanos. Na iniciação científica investiguei as contribuições do teletandem para minha formação a partir das características sociais, culturais e linguísticas desencadeadas em minhas interações. Essa pesquisa foi renovada pela FAPESP do meio de 2007 até o final da minha graduação. Para a FAPESP foram produzidos três relatórios sobre o processo de desenvolvimento e os resultados da Iniciação Científica.

Em novembro de 2007, foram inaugurados nas UNESP de Assis e de São José do Rio Preto os Laboratórios de Teletandem. Aqui começa uma segunda parte da história. Em Assis eu fui uma das monitoras responsáveis pelo laboratório, cujas atividades eram organizadas pelos alunos sob a supervisão do coordenador do projeto.

O laboratório foi um espaço muito importante na minha formação e amadurecimento das questões referentes à formação de professores e o papel do professor em contexto teletandem. Além das atividades de organização e gerenciamento do laboratório fiquei responsável em organizar sessões de orientação para os interagentes brasileiros. Devido ao grande fluxo de alunos que procuravam o laboratório, sentimos a necessidade de realizar

sessões de orientação para atender as dúvidas comuns que surgiam constantemente, como por exemplo, “o que é o teletandem?” ou “recebi um parceiro e agora o que eu faço?”. A novidade do laboratório e do próprio teletandem na universidade gerou essa necessidade de esclarecimento urgente, até mesmo para que os alunos não perdessem parceiros por não saber o que fazer e como se organizar. As sessões foram realizadas de várias formas, de acordo com as necessidades: individualmente, em grupo, palestras. A participação na sessão era um critério para a utilização do laboratório e eram divididas em uma parte prática (utilização das ferramentas de comunicação) e uma teórica. Os monitores/orientadores das sessões eram aqueles mais experientes em teletandem. Eu, por exemplo, era uma das responsáveis porque já havia praticado e praticava teletandem por um longo período e em diferentes parcerias. Além disso, eu também tinha projeto de iniciação científica sobre o contexto teletandem e por isso estava lendo bastante para me embasar teoricamente. O estágio no laboratório e as sessões de orientação também foram uma forma de realizar meu estágio de observação e regência da disciplina Prática de Ensino, no entanto a motivação em fazê-los foi mesmo devido à necessidade e interesse e não para “cumprir horas”. Algumas sessões de orientação também foram e estão sendo oferecidas a alunos de universidades do exterior por meio de vídeo-conferência. Nesse último caso, em geral, o orientador da sessão realiza uma pequena apresentação do projeto (uns 15 minutos) e uma síntese do contexto e do que é esperado dos interagentes em termos de autonomia e reciprocidade com o parceiro.

Paralelamente à graduação, participei de congressos para a apresentação do meu projeto de iniciação Processo de aprendizagem de língua estrangeira no contexto do teletandem e a formação de professores. Alguns dos congressos mais relevantes foram o Congresso Internacional da SIPLE (2007), CIC – Congresso de Iniciação Científica da UNESP (2007 e 2008) e os dois seminários de Ensino e Aprendizagem em tandem, realizados em 2008 na UNESP em São José do Rio Preto e em 2009 na UNESP de Assis. Outros dois

eventos importantes relacionados ao projeto Teletandem Brasil foram a oficina de Tandem Counselling, oferecida pelo professor Helmut Brammerts, no laboratório de Teletandem de Assis e a oficina Ensinar português - língua estrangeira: respostas ou perguntas? Oferecida pela professora Felipa Matos, uma das colaboradoras do projeto teletandem.

2.5. Coleta de dados: procedimentos e instrumentos

Durante todo o dia, de segunda a quinta-feira, eu estava presente em todos os turnos do laboratório. Eu coletava os dados, isto é, assistia e observava as sessões de orientação presenciais das alunas-orientadoras Lilian e Maísa, e realizava sessões de mediação *online* com elas. Eu também as auxiliava na administração, trabalhando na secretaria, atendendo aos telefonemas, marcando reservas de cabines para sessões de teletandem e até participando das reuniões gerais com sugestões para resolver os problemas práticos.

É preciso contextualizar que, no laboratório onde coletei os dados desta pesquisa, havia dois tipos de reunião: a reunião geral e a reunião das sessões de orientação. Na reunião geral, estavam presentes o professor coordenador do projeto TTB e todos os monitores e alunos-orientadores, e eram discutidos assuntos a) burocráticos da secretaria, b) técnicos do funcionamento das cabines e da secretaria e c) acadêmicos do desenvolvimento da atuação do laboratório. Já na reunião específica das sessões de orientação, estavam presentes apenas os alunos-orientadores e eu e discutíamos a) questões técnicas e práticas de agendamento e uso de tecnologias e b) como poderíamos desenvolver as sessões para melhor atender os alunos-usuários.

A minha coleta de dados se constituiu basicamente em três momentos: i) observação das sessões de orientação presenciais ministradas pelos alunos-orientadores; ii) leitura, reflexão e análise do diário-reflexivo dos alunos-orientadores sobre essas sessões de

orientação presenciais e iii) realização das sessões de mediação *online* com os alunos-orientadores.

2.5.1. As sessões de orientação no laboratório

Por se tratar de um novo contexto de ensino e aprendizagem de línguas, o laboratório de teletandem também oferece ao aluno-usuário uma explicação / apresentação prévia sobre essa nova maneira de aprender e ensinar uma língua. A esta explicação prévia, os alunos do laboratório denominam de sessão de orientação teórica, a qual eu também denomino de sessão de orientação. É preciso esclarecer que denomino sessão de orientação a atividade de caráter mediador que auxilia os alunos-usuários no início do seu processo de teletandem, ou seja, as orientações, dicas e ajudas que os alunos-orientadores oferecem aos alunos-usuários antes de iniciarem as suas interações de teletandem.

Mesmo apresentando uma natureza mediadora, decidi não denominar a sessão de orientação no laboratório de sessão de mediação por questões práticas, já que os próprios alunos do laboratório diferenciam sessões de orientação e sessões de mediação. É possível encontrar no site do laboratório²¹, uma breve explicação sobre essas atividades oferecidas aos alunos-usuários, como demonstra a imagem a seguir:

²¹ <http://www.assis.unesp.br/teletandem/>

Sessão de Orientação

Prviamente ao início das sessões de interação com o parceiro estrangeiro, você receberá uma sessão de orientação. Ela tem sido oferecida de forma individual e coletiva, e pode ser agendada caso não haja um grupo de alunos iniciantes, porque nesse caso sua ocorrência será marcada pelos orientadores.

Os orientadores são monitores mais experientes e preparados, por experiência pessoal de Teletandem, por tempo de permanência no Laboratório e por comprometimento com a pesquisa. Cabe a eles apresentar a você, futuro aluno de Teletandem, em que consistem ensino e aprendizagem de língua estrangeira nesse contexto.

Na sessão de orientação são mostrados:

- Como utilizar de forma eficiente todo o equipamento necessário para a prática (computador, fones de ouvido, webcam) e;
- como utilizar os aplicativos de mensageria (instantânea frequentemente usados no Teletandem, tais como Windows Live Messenger, Skype (incluindo a ferramenta TalkAndWrite) e Oovoo.



Além disso, o orientador propõe (ou sugere) como é possível desenvolver uma sessão de interação, dividindo-a em fases (exemplo: -a- conversação acerca de um ou mais tópicos, -b- comentários acerca da língua utilizada, -c- reflexão compartilhada sobre a sessão) e quanto tempo deve dedicar a cada uma delas. Também é ele que te introduz aos princípios do Tandem, que são: (1) As línguas não devem ser misturadas, (2) Reciprocidade e (3) Autonomia.

É função do orientador esclarecer quaisquer dúvidas que você venha a ter e que estejam relacionadas a agendamentos, ao funcionamento do Laboratório, as regras de uso do mesmo e aos outros pontos citados acima.

Estando o contexto Teletandem devidamente apresentado a você através da sessão de orientação, seu processo passa a ser de responsabilidade do mediador.

Sessão de Mediação

Por definição, mediar significa "intervir acerca de; ficar ou decorrer entre dois pontos". No contexto Teletandem a mediação é um procedimento auxiliar ao processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

No Laboratório de Teletandem da UNESP de Assis, a mediação foi feita até hoje somente pelos coordenadores, mestrandos e doutorandos do projeto. A partir desse ano, graduandos em Letras que tenham interesse em participar do projeto TTB e desenvolver suas capacidades de consultores (lingüísticos também passarão a desempenhar esse papel, uma vez cursada a disciplina optativa de graduação em Letras Ensino & Aprendizagem de Línguas Estrangeiras em Tandem.

A mediação não é obrigatória, e só será desenvolvida caso o aluno de Teletandem queira. O mediador não é um professor, nem pretende exercer essa função. Dentre suas tarefas, as principais são:

(Figura 7: página do laboratório de teletandem sobre as sessões oferecidas aos alunos)

Os alunos do laboratório consideram, portanto, como sessão de orientação, a atividade que é prévia ao início das sessões de interação com o parceiro estrangeiro, em que o aluno-usuário aprende como pode ser desenvolvida uma sessão de interação de teletandem, os princípios deste contexto e tira suas dúvidas sobre o funcionamento do laboratório. Já a sessão de mediação, é considerada pelos alunos do laboratório, como a atividade que é estabelecida durante as interações de teletandem e têm como objetivo auxiliar os alunos-usuários a desenvolverem suas interações pelo desenvolvimento da autoreflexão e da autonomia.

A fim de não gerar confusão nos alunos do laboratório que possam ler este estudo ou outro leitor alheio a este contexto, decidi, então, manter o nome que é dado pelos alunos, ou seja, sessão de orientação para a atividade que julgo ser de mediação (esta questão será mais trabalhada na análise dos dados).

As sessões de orientação teórica são ministradas pelos alunos-orientadores, que recebem este nome nesta pesquisa por se tratarem também de alunos do curso de Letras, e orientadores, responsáveis por apresentar e explicar melhor este contexto de ensino e aprendizagem em tandem. Estas sessões ocorriam nos turnos vespertinos e noturnos do laboratório, e eram marcadas e avisadas, com antecedência, por e-mail, telefone ou cartaz no mural, aos alunos participantes.

2.5.2. Observações participantes

No primeiro momento da minha coleta de dados, decidi conhecer e acompanhar as sessões de orientação teórica, isto é, os alunos marcando, avisando e realizando estas sessões no laboratório. Durante as sessões de orientação que acompanhei, realizei algumas anotações que denomino de observações participantes, nas quais anotei questões, que me chamavam a atenção durante a sessão, e que eu gostaria de discutir posteriormente com as alunas-orientadoras nas sessões de mediação *online*.

Estas observações participantes não consistem, portanto, em anotações sistemáticas dos procedimentos das alunas-orientadoras durante as sessões de orientação no laboratório, mas notas de atitudes e comportamentos que eu julguei “estranhos” ou relevantes para compreender melhor estas sessões a partir das discussões nas sessões de mediação *online*.

É preciso esclarecer que eu não procurei observar todas as sessões de orientação das alunas-orientadoras no laboratório por não querer interferir no contexto de pesquisa, principalmente na atuação das alunas-orientadoras, como aconteceu durante uma sessão de orientação no laboratório, a aluna-orientadora assumiu que se distraiu na sua prática como orientadora/mediadora, por esperar que eu a ajudasse com os problemas que ela enfrentava.

Durante a coleta de dados, mesmo decidindo não coletar mais as observações participantes, eu podia contar com os diários reflexivos das alunas-orientadoras, que apresento a seguir.

2.5.3. Diários Reflexivos

Ministradas estas sessões de orientação, as alunas-orientadoras escreviam um diário reflexivo sobre essa experiência, narrando suas opiniões, dificuldades e até suas reflexões, e me mandavam-no por e-mail ou salvavam em minha pasta do computador do laboratório.

O objetivo dos diários reflexivos eram a) fazer com que as alunas-orientadoras refletissem sobre a sua própria prática como orientadoras/mediadoras e b) comparar as anotações das alunas-orientadoras com as minhas observações participantes. Com estes diários reflexivos em mãos, eu analisava e refletia sobre suas afirmações, considerando e comparando com as observações participantes que eu havia feito durante as sessões.

É preciso esclarecer que, depois que decidi não observar mais as sessões de orientação no laboratório não havia observações participantes para se comparar com estes diários reflexivos. Após esta redução nos instrumentos de coleta de dados, os diários reflexivos tornaram-se, então, os propulsores das discussões e reflexões nas sessões de mediação *online*.

2.5.4. Sessões de mediação *online*

No terceiro e final momento da minha coleta de dados, eu me encontrava com os alunos-orientadores nas salas virtuais de conferência do módulo *Adobe Acrobat Connect Professional*. Nessas sessões de mediação *online*, eu questionava as alunas-orientadoras, ao apresentar a elas minhas interpretações e análises dos seus diários reflexivos e as observações participantes. Além de ouvir suas interpretações desta experiência, eu também pedia para que as alunas-orientadoras descrevessem seus pontos de vista acerca das sessões de orientação,

seus procedimentos, seus objetivos. Nestes encontros virtuais, eu buscava, também, levar o aluno-orientador a refletir sobre alguns pontos que surgiam nos diários, nas minhas reflexões ou mesmo ao longo das nossas conversas.

É preciso ressaltar que as sessões de mediação *online* foram documentadas, ou seja, gravadas com todos os seus recursos (áudio, visual e escrito) pelo próprio módulo *Adobe Acrobat Connect Professional*, que conta com um gravador incorporado. Uma das vantagens de módulo é justamente este gravador de fácil manuseio e de grande utilidade.

Primeiro é gerada uma sala de encontro virtual, pelo módulo *Adobe Acrobat Connect Professional*, no *website* do projeto “A Sala Virtual” do NEaD da UNESP. Em seguida, é enviado o convite com o *weblink* desta sala para que o participante possa acessá-la. Com a presença do coordenador e do participante e iniciados os recursos de vídeo e áudio dos dois participantes, o próprio módulo pergunta ao coordenador se é desejado que a movimentação seja gravada, a partir de um gravador que se encontra no canto superior direito da tela. Se aceita a solicitação de gravação, automaticamente, o módulo grava tudo o que acontecer na sala enquanto ela estiver sendo utilizada, salvando um documento na pasta de gravações do coordenador no *website* do projeto “A Sala Virtual” do NEaD da UNESP, onde é possível manusear e até fazer um *download* de todas as gravações. É preciso ressaltar que estas gravações são completas, ou seja, o gravador documenta, ao mesmo tempo, todos os recursos do módulo: o vídeo, o áudio e a escrita entre os participantes.

A metodologia desta pesquisa de mestrado contou, portanto, com os seguintes instrumentos de coleta de dados: (a) gravações em áudio, vídeo e escrito das sessões de mediação *online*; (b) observações escritas das sessões de orientação no laboratório; (c) diários escritos das alunas-orientadoras participantes e (d) biografia das alunas-orientadoras participantes. O quadro IV a seguir sintetiza estes instrumentos, apresentando suas finalidades e seus status, assim como, a natureza dos dados e a data em que foram coletados:

INSTRUMENTO	STATUS	NATUREZA DOS DADOS	FINALIDADE	PERÍODO DE COLETA
SESSÃO DE MEDIAÇÃO ONLINE	Focais	Áudio-visual e escrita	<p>i) apresentar minhas análises e questões sobre os diários reflexivos das alunas-orientadoras;</p> <p>ii) confrontar as observações participantes com as interpretações e as observações das alunas-orientadoras quanto às sessões de orientação no laboratório;</p> <p>iii) obter relatos, das alunas-orientadoras, acerca das sessões de orientação, seus procedimentos, sua natureza, seus objetivos, etc.</p> <p>iv) levar as alunas-orientadoras a refletir sobre esta experiência.</p>	Setembro a outubro de 2008
DIÁRIOS REFLEXIVOS DAS ALUNAS-ORIENTADORAS	Focais	Escrita	<p>i) fazer com que as alunas-orientadoras refletissem sobre a sua própria prática como orientadoras/mediadoras</p> <p>ii) comparar as anotações das alunas-orientadoras com as minhas observações participantes</p>	Setembro a outubro de 2008
OBSERVAÇÕES PARTICIPANTES DAS SESSÕES DE ORIENTAÇÃO	Não Focais	Escrita	Observar e anotar questões e fatos relevantes para serem discutidos posteriormente com as alunas-orientadoras nas sessões de mediação <i>online</i> .	Setembro a outubro de 2008
BIOGRAFIA DAS ALUNAS-ORIENTADORAS	Não Focais	Escrita	Apresentar dados biográficos das alunas-orientadoras participantes que pudessem corroborar ou refutar questões levantadas por outros dados.	Agosto de 2010

(QUADRO 4: Instrumentos de coleta de dados utilizados nesta pesquisa)

Apresentados e descritos os contextos desta pesquisa, os participantes, suas biografias e os instrumentos de coleta de dados, passo, finalmente, à descrição dos procedimentos seguidos para a análise destes dados coletados.

2.6. Procedimentos de análise dos dados

A análise dos dados desta pesquisa fundamenta-se na Fenomenologia Hermenêutica de van Manen (1990), que afirma fazer pesquisa é questionar o modo como experimentamos o mundo, sendo o ato de *pesquisar-teorizar-questionar* intencional, para, assim, nos tornemos mais completamente parte do mundo (p. 5). O propósito da *reflexão fenomenológica* é tentar compreender a essência de uma determinada experiência vivida do ponto de vista do participante, analisando os aspectos temáticos daquela experiência (p. 77).

Segundo o autor, “o pesquisador tem a possibilidade de mobilizar o participante a refletir sobre suas experiências a fim de determinar em profundidade os significados ou temas dessas experiências” (p. 99). A partir dessa perspectiva hermenêutica, estão sendo atribuídos *significados sobre os significados* do texto, procurando uma *reconstrução da construção*, como aponta o paradigma *construtivista*.

Considerando esta perspectiva hermenêutica de van Manen, os dados desta experiência foram, portanto, agrupados e analisados em temas que eu considerei recorrentes nas afirmações e reflexões apresentadas pelos alunos-orientadores participantes.

É necessário ressaltar também que a Pesquisa Narrativa, por si só, já é suficiente para compreender e criar significados sobre o fenômeno ou experiência vivida. Contudo, neste trabalho de pesquisa, a Fenomenologia Hermenêutica tornou-se necessária e muito útil na primeira fase da coleta dos dados para este estudo. Nesta parte inicial do trabalho, os alunos-orientadores produziram diários reflexivos sobre suas sessões de orientação presencial para os alunos ingressantes no projeto TTB, isto é, os alunos que iriam começar o seu aprendizado de

LE em Teletandem lá no laboratório da universidade. Após estas sessões de orientação inicial, os alunos-orientadores me “contavam” como haviam sido estas experiências e como se sentiam em relação a tudo isto. Ao analisar estes diários sob a perspectiva da Fenomenologia Hermenêutica, pude encontrar alguns temas recorrentes em seus diários, que procurei trabalhá-los posteriormente nas sessões de mediação *online*.

As sessões de mediação *online* aconteceram por meio de um aplicativo de comunicação instantânea (*Acrobat Adobe Connect Professional*), onde busquei compreender como os alunos-orientadores do Laboratório de *Teletandem* da UNESP-Assis viam e compreendiam esta experiência de orientar os novos alunos.

A Fenomenologia Hermenêutica pareceu-me, portanto, a melhor abordagem metodológica que sustentaria a aproximação desses alunos, apresentando, discutindo e revendo as interpretações às quais eu havia chegado.

Apresentados e descritos os aspectos gerais do estudo como a sua justificativa, os seus objetivos, as pergunta norteadoras e a metodologia adotada, passo, a seguir, à análise e à discussão dos dados que compõem o corpus desta pesquisa.

CAPÍTULO III

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

*As novas tecnologias não substituem o professor,
mas ampliam seu papel, tornando-o mais importante.*

*A máquina pode ser uma excelente aplicadora de métodos, mas o professor
precisa ser mais do que isso. Para usar a máquina com eficiência, ele precisa
ser justamente aquilo que a máquina não é, ou seja, crítico, criativo e
comprometido com a educação.*

Leffa (1999)

3.1. Temas emergentes

Neste capítulo, apresento, analiso e discuto os dados coletados nesta pesquisa. A análise é orientada pelas perguntas de pesquisa e pelas perspectivas teóricas do ensino-aprendizagem de LE mediado pela tecnologia que adotei para este estudo, que incluem (a) a reflexão sobre a prática na formação inicial de professores de LE (com base em SCHÖN, 1997 e ABRAHÃO, 2009), (b) orientação e mediação no ensino e aprendizagem de LE (SALOMÃO, 2008) e (c) o contexto de teletandem (KANELOYA, 2008; GARCIA, 2010; LUZ, 2009).

As perguntas de pesquisa que orientaram a análise e a discussão dos dados foram as seguintes:

- i. *Quais os possíveis impactos da experiência de orientação, dada pelo aluno de Letras no laboratório de Teletandem, na sua formação inicial de professor de LE?*
- ii. *Que perspectivas pedagógicas, suscitadas neste estudo, poderiam constituir componentes curriculares de um curso de Letras voltados para o ensino e aprendizagem de LE assistida por computadores?*

O tratamento e a apresentação dos dados analisados aqui foram embasados na perspectiva metodológica da Pesquisa Narrativa de Clandinin e Connelly (2000) e na Fenomenologia Hermenêutica de Van Manen (1990).

Van Manen (1990) afirma que compreender “uma experiência vivida está próximo de um processo de invenção, descoberta e revelação e o único modo de controlar e organizar o processo de pesquisa e escrita dentro desta reflexão é por meio de temas” (p.87). O autor define o tema em quatro versões como: i) o foco ou o significado de um fenômeno; ii) a simplificação ou o resumo de um fenômeno; iii) algo intransitivo no texto, e não um objeto

encontrado em um certo momento e iv) a forma de capturar o fenômeno que se tenta compreender (Ver mais explicações sobre o tema de Van Manen (1990) no Capítulo II).

Nesta pesquisa, posso afirmar que considero todas as definições de tema apresentadas por Van Manen (1990) contudo, mas especificamente a primeira e a última, nas quais o tema é considerado como um dos pontos encontrados no fenômeno e que descreve aspectos da experiência vivida. Os temas apresentados nesta discussão emergiram, portanto, após várias leituras e comparações dos dados e das descrições das experiências dos participantes. São múltiplos temas que aparecem ou permeiam de certa forma os dados coletados por todos os instrumentos utilizados neste trabalho. Por questões metodológicas e de enfoque das perguntas de pesquisa, selecionei, para esta dissertação, apenas seis temas porque eles me auxiliam a responder às duas perguntas de pesquisa:

1. Reflexões no laboratório;
2. A sessão de orientação no laboratório;
3. O desenvolvimento da sessão de orientação no laboratório;
4. Detectando e suprindo as dificuldades dos alunos;
5. Reflexões das alunas-orientadoras quanto a sua prática e a construção de suas identidades como orientadoras/mediadoras;
6. O papel das sessões orientação na formação inicial do professor de LE.

Os temas são apresentados e discutidos a seguir, por meio de excertos retirados dos dados focais desta pesquisa, ou seja, as sessões de mediação *online* que realizei com as alunas-orientadoras Lilian e Maísa²²; e dos dados não focais: diários reflexivos da alunas-orientadoras e observações das sessões de orientação no laboratório.

²² Pseudônimos escolhidos de forma aleatória, com o intuito de garantir a confidencialidade e privacidade dos participantes do estudo.

Essas sessões de mediação foram realizadas por meio do aplicativo *Adobe® Acrobat® Connect™ Pro*. Outros instrumentos, por mim utilizados, para coleta de dados foram os diários reflexivos de Lilian e Maísa e as notações que fiz ao observar as sessões de orientação presencial que eram oferecidas pelas alunas-orientadoras aos alunos que frequentavam o laboratório de teletandem da UNESP-Assis.

Os dados que são apresentados a seguir foram organizados na seguinte ordem: o instrumento de coleta, a participante, a ordem na qual esse dado foi gerado e as linhas do excerto. Temos, por exemplo, um dado nomeado como **SMO Maísa2-3-45-49**, que significa: sessão de mediação *online* com Maísa, número 2, citação número 3, linhas 45 a 49 da transcrição dos dados.

Estão analisados e discutidos, a seguir, os seis temas emergidos dos dados coletados (a) ao longo das sessões de mediação *online* que realizei com as alunas-orientadoras, (b) seus diários reflexivos, (c) as anotações que realizei enquanto observava algumas sessões de orientação no laboratório-observação participante, (d) a biografia e (e) uma reflexão final de uma alunas-orientadoras. Início a análise e a discussão dos meus dados pelo primeiro tema proposto: a administração do laboratório pelos alunos.

3.1.1. Reflexões no laboratório

É preciso lembrar que o laboratório de teletandem do campus onde coletei os dados é gerenciado pelos alunos do Curso de Letras. Na época desta pesquisa, estes alunos se dividiam em **monitores**, aqueles que simplesmente gerenciavam a secretaria; e **orientadores**, aqueles que, além de cuidar da secretaria, coordenavam as sessões de orientação teórica e prática, desenvolvendo seus conteúdos, organizando seus horários e chamando os alunos para assistilas.

O primeiro tema que apresento diz respeito, justamente, a este processo de gerenciamento do laboratório pelas participantes desta pesquisa, isto é, Maísa e Lilian, já que, além de atuarem como orientadoras, as alunas também trabalhavam na administração do laboratório, agendando as sessões de orientação, organizando os turnos dos alunos responsáveis pela manutenção e atendimento ao público e resolvendo problemas técnicos, dentre outros. Julgo este tema relevante e estreitamente relacionado as minhas duas perguntas de pesquisa²⁴, no sentido que nos possibilita observar alguns aspectos do desenvolvimento administrativo do laboratório e, talvez, até o lugar ou o papel das alunas-orientadoras nesta experiência, objeto deste estudo.

Gerenciar um laboratório com tantas atividades como aquele parecia algo muito complexo, já que o processo de ensino e aprendizagem via teletandem engloba várias fases dentro e fora do laboratório, o qual, por sua vez, requer várias atitudes a serem tomadas por seus administradores, principalmente: (a) solucionar as dúvidas dos alunos, (b) conferir as informações que trazem sobre seus parceiros e horários disponíveis para sessões, (c) cadastrar esses alunos no sistema do laboratório, (d) confeccionar carteirinhas de identificação para eles, (e) apresentar o horário de funcionamento do laboratório, (f) agendar a sessão de orientação teórica e prática para poderem começar suas interações, (g) reservar uma cabine e um horário para as interações, além de (h) resolver problemas técnicos etc. Com tantas incumbências dentro do laboratório, era preciso, portanto, reunir-se periodicamente para acompanhar a organização e desenvolvimento deste trabalho.

Durante a coleta dos dados, foi possível participar das reuniões semanais ou quinzenais que o coordenador do projeto TTB e do laboratório, realizava com todos os alunos. As

²⁴ Perguntas de pesquisa desta dissertação: 1)Quais os possíveis impactos da experiência de orientação, dada pelo aluno de Letras, futuro professor de LE, no laboratório de Teletandem?;

2)Que perspectivas pedagógicas, suscitadas neste estudo, poderiam se constituir em componentes curriculares de um curso de Letras voltados para o ensino e aprendizagem de LE assistida por computadores?

reuniões gerais e o apoio do coordenador do laboratório podem ser observados primeiramente neste excerto, abaixo, retirado do segundo diário reflexivo da aluna-orientadora Maísa:

“(...)Para essa sessão, algumas alterações nos slides foram feitas, com base na reunião que fizemos com os outros orientadores e em alguns comentários realizados pelo coordenador do projeto (...)” (DRMaísa2-1-5-6)

A aluna-orientadora também menciona essas reuniões gerais para tratar de questões ligadas ao gerenciamento do laboratório durante a sua primeira sessão de mediação *online* comigo:

“(...)a gente conversa sobre as sessões de orientação na reunião geral, a gente discute alguma coisa assim, mas é mais de ordem prática mesmo, de...do que precisa, do que a gente precisa fazer, do que foi feito, das próximas que a gente precisa montar, se vai alterar alguma coisa (...)” (SMOMaísa1-2-122-124)

É possível encontrar menções às reuniões gerais também no primeiro diário reflexivo da aluna-orientadora Lilian:

“(...) Na última reunião que juntou todo mundo, eu e outra monitora combinamos que a minha parte seria a teórica e a dela, prática, mas nós duas poderíamos nos ajudar durante as duas horas (...)” (DRLilian1-3-18-20)

Um mês após ter iniciado minha observação da rotina do laboratório, participado das reuniões e conversando com os monitores e os orientadores, surgiu uma necessidade naquele local de estudo: dedicar-se mais às sessões de orientação teórica e prática que eram oferecidas aos seus alunos-usuários:

“Seria interessante se a gente...pudesse...fazer mais encontros, pensar melhor, pensar em grupo, porque (...)seria interessante que a gente participasse mais, no começo, quando a gente começou a fazer sessão de orientação, a gente fez até umas duas reuniões,(...)faz pouco tempo que elas estão acontecendo e então, a gente não teve tempo ainda de se reunir e pensar o que precisa mudar, e tentar acrescentar mais alguma coisa.” (SMOMaísa1-4-127- 137)

A aluna-orientadora Lilian também levanta essa necessidade durante uma sessão de mediação *online* comigo. Quando relatava uma dificuldade com um dos slides da sessão de

orientação²⁵, fruto de um erro de digitação que não foi comunicado a ela, perguntei à aluna-orientadora sobre uma possível falta de comunicação entre os orientadores:

“Pesquisadora: Uma falta de conversar, ter reunião e fazer revisão, é isso?”

Aluna: Sim, eu acho que está faltando mais diálogo sobre as sessões de orientação entre os próprios orientadores, para ver se tem algum erro ou algum problema, até para ver se dá para melhorar alguma coisa.(...)” (SMOLilian1-6-286-288)

Considero essas observações das alunas-orientadoras acerca da necessidade de se refletir e discutir mais sobre as sessões de orientação em encontros específicos, como um exemplo de momento reflexivo. Momentos reflexivos como este podem fazê-las repensarem seus objetivos nas sessões de orientação. Considerando essa possível importância na participação de projetos como estas sessões de orientação no laboratório do teletandem e no seu desenvolvimento pelo aluno do Curso de Letras, penso em Perdigão (2005) quando afirma que:

Nos casos em que os professores (...) são efetivamente integrados a um projeto e comprometidos com seu trabalho específico e com os objetivos do projeto, (...) aumenta a probabilidade de que se comprometam com a totalidade do trabalho requerido pelo projeto e de que se desenvolvam mais rapidamente como professores. (PERDIGÃO, 2005)

Defrontados com a necessidade de maiores reflexões e discussões sobre as sessões de orientação no laboratório, os alunos-orientadores começaram, então, a se encontrar quinzenalmente, em reuniões específicas, para discutir questões somente referentes às sessões de orientação teórica e prática. Após a primeira reunião, perguntei à aluna-orientadora Lilian quanto a sua opinião sobre o encontro específico durante uma das sessões de mediação *online*:

“Eu achei legal a reunião de orientadores. Eu acho interessante para a gente poder ver como estão indo as orientações, o que um faz que o outro poderia fazer. Se bem que, talvez a minha dificuldade dos feedbacks, outras pessoas sentiram essa dificuldade também. Foi bom poder ver isso também. Foi bom comparar as idéias, ver que a gente tem as mesmas dificuldades, de ver que é possível melhorar. Eu achei interessante ver que as outras orientadoras acreditam que pode ser mais dinâmico, que a gente pode achar um jeito de melhorar as sessões.” (SMOLilian1-7-426-430)

²⁵ A equipe de orientadores preparou uma apresentação de orientação em Power Point, composta por 28 slides (ver cd em anexo e capítulo de metodologia)

Também é possível encontrar outras referências a esta reunião dos orientadores nas seguintes falas da aluna-orientadora Maísa, tanto como coordenadora quanto como aluna-orientadora:

“(...)depois da reunião e dos comentários que todo mundo fez, eu mudei os slides para tópicos, porque ficavam mais fáceis e mais práticos, e todos fazem relação com o que os alunos tem vivido, tem feito no teletandem.” (SMOMaísa2-8-95-97)

“(...)Na semana seguinte, eu descobri na reunião dos orientadores a origem do problema de vídeo, descobri que é apenas uma questão de configuração do programa, que não oferece o recurso de vídeo para o módulo participante.” (DRMaísa1-9-7-9)

É possível relacionar esses dois últimos excertos a muitos outros temas como autonomia e reflexão sobre a prática. Contudo, é necessário lembrar que, por questões de perspectivas metodológicas, os dados desta pesquisa são analisados separadamente por temas, cada um com o seu foco. Organizando os focos em temas, alguns excertos são discutidos em mais de um tema; isto é, os temas são recursivos em todo corpus coletado e são analisados de mais de uma perspectiva. A recursividade dos temas justifica o fato de que alguns aspectos dos excertos são ignorados em um momento, para serem analisados em outro mais adiante. Na citação 7, a aluna-orientadora Lilian narra que, após a primeira reunião específica sobre as sessões de orientação, percebeu que outros alunos-orientadores compartilhavam com ela as mesmas dúvidas e opiniões e que gostou da experiência de trocar reflexões com seus colegas. Tal percepção de Lilian nos remete ao seguinte excerto de Bolfer (2008):

A reunião promoveu o despertar de reflexões sobre as dificuldades que nós, muitas vezes, temos em encarar.(...) A formação deste grupo possibilitou vivências de situações reflexivas que, possivelmente, de outro modo, não aconteceriam na mesma intensidade(...) A ampliação de sentidos e significados da prática docente promovida pelas interações no grupo faz com que vejamos, mais de perto, como são os outros professores, quais suas potencialidades, quais suas fragilidades. (p.190)

Bolfer (2008) apresenta um estudo de caso, onde professores compartilham dúvidas e reflexões sobre sua prática em reuniões sistemáticas mediadas por uma coordenadora pedagógica. Após uma breve reflexão, associo este excerto principalmente à fala de Lilian

quando afirma que: *“Foi bom comparar as idéias, ver que a gente tem as mesmas dificuldades, de ver que é possível melhorar.”* (SMOLilian1-7-426-430). Acredito que a citação sete da aluna-orientadora, assim como a afirmação da participante em Bolfer (2008), demonstra quão saudável pode ser uma reflexão compartilhada entre professores ou até mesmo futuros professores como Nóvoa (1997) já destacou: *“A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.”*

Essa troca de ideias, inseguranças e medos através de reuniões me parece ser frutífera pelo seu aparente poder de estimular o *conhecimento pessoal e prático do professor*²⁶ (CLANDININ, 1985; ELBAZ, 1981), o questionamento, a criação e articulação de estratégias pedagógicas e o desenvolvimento da área nos participantes envolvidos, como Lilian apresenta em: *“Foi bom (...)ver que é possível melhorar.”* (SMOLilian1-7-426-430) e Bolfer (2008) em:

Essa possibilidade de reflexão compartilhada nos tornou co-aprendizes pelo desejo de aprender sobre a prática docente e transformá-la, aperfeiçoá-la. Aprendemos a falar em grupo, a analisar e considerar as práticas e idéias dos outros professores, a perceber o conhecimento expresso no discurso dos professores quando falam de suas experiências docentes (...). (BOLFER,2008, p.97)

É preciso explicar que a aluna-orientadora Maísa tinha uma participação maior na preparação e no desenvolvimento das sessões por ser, além de ser monitora e aluna-orientadora, coordenadora das sessões de orientação no laboratório:

“(...)eu fiquei com a responsabilidade de ser coordenadora das sessões de orientação, então, eu organizo tudo, marco as datas, é...preparo os slides, preparo o roteiro, preparo tudo(...) (SMOMaísa1-10-129-131)

Ao refletir sobre esta citação de Maísa e sobre sua presença constante nas sessões de orientação em relação a outra aluna-orientadora, comecei a considerar as razões para que fosse

²⁶ Teachers' personal practical knowledge (Clandinin,1985) ; The teacher's "practical knowledge": report of a case study.(Elbaz,1981)

nomeada coordenadora das sessões de orientação e não outro orientador. Buscando sanar minhas dúvidas, procurei alguma menção em sua biografia e encontrei o seguinte excerto:

“Eu era uma das responsáveis porque já havia praticado e praticava teletandem por um longo período e em diferentes parcerias. Além disso, eu também tinha projeto de iniciação científica sobre o contexto teletandem e por isso estava lendo bastante para me embasar teoricamente.”
(BMaísa-6-42-45)

Relendo mais atentamente esta citação, ela me conduz à hipótese de que a experiência da aluna-orientadora Maísa, dentro do projeto TTB, possa ter tido um impacto sobre seu desempenho dentro do laboratório e sobre o seu desenvolvimento como aluna-orientadora de teletandem. Contudo, os dados das sessões de mediação *online*, os diários reflexivos e a biografia não podem confirmar esta conjectura. As discussões deste primeiro tema conduziram a refletir e discutir sobre a sessão de orientação de uma forma geral num segundo tema.

3.1.2. A sessão de orientação no laboratório

O segundo tema discutido é justamente o objeto de estudo desta pesquisa: as sessões de orientação teórica administradas pelos alunos-orientadores no laboratório de teletandem. Nesta seção, busquei discorrer acerca dos passos tomados durante uma sessão de orientação teórica do laboratório. Esta seção trata, portanto, da estrutura da sessão de orientação, seu conteúdo, seus objetivos, sua natureza; enfim, procurei fazer uma caracterização de uma sessão de orientação.

Quando descobri a existência das sessões de orientação no laboratório, duas questões me vieram à mente: *Por que e para quê essas sessões?* Perguntei, então, à aluna-orientadora Lilian que, em breves palavras, me respondeu que o objetivo era “preparar” os alunos para o contexto de teletandem. Esta resposta não elucidou minha dúvida, mas me instigou a observar e conhecer melhor o que era tratado nessas sessões. Durante as sessões de mediação *online* que realizei com as alunas-orientadoras, procurei, portanto, fazer várias perguntas sobre a

natureza das sessões, buscando uma caracterização mais pormenorizada da parte das participantes.

Maísa, ao compartilhar sua biografia com suas experiências dentro do projeto TTB, discorre sobre o porquê das sessões de orientação e quais os seus objetivos primários:

“Devido ao grande fluxo de alunos que procuravam o laboratório, sentimos a necessidade de realizar sessões de orientação para atender as dúvidas comuns que surgiam constantemente, como por exemplo, “o que é o teletandem?” ou “recebi um parceiro e agora o que eu faço?”. A novidade do laboratório e do próprio teletandem na universidade gerou essa necessidade de esclarecimento urgente, até mesmo para que os alunos não perdessem parceiros por não saber o que fazer e como se organizar.” (BMaísa-11-36-42)

O primeiro aspecto que me chamou a atenção nesta citação foi esse grande fluxo de novos alunos que a aluna-orientadora Maísa relata. Pensando nesse aumento dos interagentes brasileiros naquela época, o qual teria gerado a necessidade das sessões de orientação, segundo a aluna-orientadora, busquei, então, alguma referência no relatório do projeto TTB sobre aquele período de 2008²⁷ e o que encontrei foi: *“Com a inauguração do laboratório, esperamos ampliar o número de interagentes e de pesquisadores dentro do projeto.”* (Relatório nº 1-2008, p.47) Considerando esta afirmação penso, então, que as sessões de orientação parecem o caminho natural do desenvolvimento do projeto e do laboratório de teletandem, pois esta quantidade maior de interagentes já era esperada pelos coordenadores do TTB.

Quando reli mais atentamente este excerto de Maísa (BMaísa-11-36-42), dois trechos em específico renderam algumas reflexões: *“(…)para atender as dúvidas comuns que surgiam constantemente,(…)”* e *“(…)para que os alunos não perdessem parceiros por não saber o que fazer e como se organizar.”* Considerando estas afirmações, comecei a questionar se seria possível definir como objetivos principais da sessão de orientação: i) eliminar as dúvidas dos

²⁷ O referido relatório se encontra disponível no site do Projeto teletandem Brasil: Línguas estrangeiras para todos: www.teletandembrasil.org.

alunos novos quanto ao contexto de teletandem e ii) auxiliá-los no início e no desenvolvimento das suas interações, isto é, na sua aprendizagem via teletandem.

Indaguei também se os objetivos da sessão de orientação poderiam, então, ser considerados práticos, no sentido de orientar o aluno nos princípios e nas características deste novo contexto de aprendizagem de línguas em teletandem e indicar atitudes que vão ajudá-lo no seu desenvolvimento. Esta reflexão sobre possíveis objetivos da sessão de orientação conduziu a outro questionamento: *se podemos considerar estas questões práticas como objetivos da sessão, será que poderíamos definir a natureza da sessão de orientação como direcionada e funcional?*

Para tentar responder estes questionamentos, procurei, nos dados, citações específicas sobre a natureza da sessão de orientação. Comecei a pesquisar primeiro por menções à forma como ela é apresentada ao aluno e encontrei vários excertos na primeira sessão de mediação *online* com a aluna-orientadora Maísa:

“(...)o desenvolvimento da sessão de orientação também é em forma expositiva...ah...só no final eles levantam perguntas(...)” (SMOMaísa1-12-42-43)

“(...) eu exponho todos os princípios, o contexto, falo é...passo para eles informações, porque eles não conhecem o contexto ainda(...)é...de forma expositiva.” (SMOMaísa1-13-60-66)

Ao refletir sobre estas citações de Maísa, questionei: *Será que a visão da aluna-orientadora Lilian é a mesma sobre a natureza da sessão de orientação? Será que Lilian também ministra a sessão de orientação de uma forma expositiva?* Busquei, então, nos dados desta aluna-orientadora, alguma menção a este tópico. Não encontrei uma afirmação tão direta e clara quanto a de Maísa, mas encontrei o seguinte segmento em seus relatos:

“Eu chego, me apresento, primeiro eu falo como que vai funcionar a sessão, aí apresento os slides, vou colocando alguns princípios básicos do teletandem (...)” (SMOLilian1-14-397-398)

Considerando e comparando as afirmações das alunas-orientadoras Maísa e Lilian, creio que posso afirmar que a natureza da sessão de orientação, por partes dessas duas alunas-orientadoras e até aquele momento da coleta dos dados, era expositiva, no sentido de apresentar ou explicar um assunto, como uma palestra. Ao tentar compreender esta natureza da sessão de orientação, durante uma sessão de mediação *online*, perguntei à Maísa, que era responsável pela coordenação das sessões, sobre essa forma expositiva, que me esclareceu da seguinte maneira: “É...dá uma idéia (...) de palestra(...)”(SMOLilian1-15-41)

Recordo que, assim que as alunas-orientadoras me deixaram clara a natureza expositiva da sessão de orientação, perguntei a razão, ou seja, por que as sessões eram expositivas e não de outra forma? A aluna-orientadora Lilian me responde da seguinte forma:

“(...)tem que ser uma coisa mais expositiva,né ? Porque na verdade, na sessão de orientação, a gente tem que passar determinadas informações para os alunos, né?(...)”
(SMOLilian1-16-133-134)

Refletindo sobre o modo pelo qual Lilian justifica a natureza expositiva da sessão por sua necessidade primária: *instruir, transmitir* certas informações aos alunos, voltei à Maísa, e perguntei se ela poderia pensar da mesma maneira. Ao ser questionada a aluna-orientadora Maísa, diferentemente de Lilian, utiliza-se do fator tempo para justificar a exposição:

“(...) a gente têm a limitação do tempo também...que é uma hora, então, não daria para fazer algo assim, é...mais reflexivo para expor (...)”(SMOMaísa1-17-45-46)

O tempo seria, então, um fator muito relevante na natureza da sessão de orientação? Considerando esta citação de Maísa, comecei a acreditar que a duração da sessão de orientação pudesse delimitar e definir sua natureza. Procurando confirmar esta reflexão, busquei nos dados de Lilian, alguma menção ao tempo da sessão e encontrei o seguinte excerto: “(...)E eu já acho que na sessão em grupo, dependendo do tempo e da quantidade dos alunos até dá para fazer alguma coisa diferente.” (SMOLilian1-16-414-415)

Esta questão do tempo como fator delimitador e condutivo da sessão de orientação me interessou mais do que esperava e não me contentei com estes excertos. Procurei outras fontes de dados que pudessem elucidar a dúvida: nos diários reflexivos e nas biografias. No segundo diário reflexivo da aluna-orientadora Maísa, encontrei o seguinte excerto:

“Parece-me que o grande desafio para as próximas sessões é fazer com que ela seja dinâmica em um tempo limitado, considerando todos os pontos que devem ser tocados em uma orientação” (DRMaísa2-17-8-9)

Analisando esta reflexão de Maísa e todos os outros segmentos acerca da duração da sessão e da sua natureza expositiva, suscitei outra possibilidade: se considerarmos o tempo como um fator delimitador e pertinente, por ser um curto período que não permite muitas adições ao seu conteúdo, é preciso, então, organizar e apresentar as informações de uma maneira compatível a este tempo limite. Estas proposições pareceram mais harmonizadas com a realidade das sessões de orientação quando encontrei a seguinte reflexão da aluna-orientadora Maísa:

“(...)Foi uma grande dificuldade prepará-la porque eram muitas as informações que julgávamos importantes e o tempo da sessão era curto, 1 hora mais ou menos para a sessão teórica e 1 hora a sessão prática.(...)” (BMaísa-X-89-91)

Há também outra questão a ser ponderada: *por que as alunas-orientadoras dispõem de tão pouco tempo para oferecer as sessões de orientação no laboratório?* A duração das sessões de orientação depende diretamente da disponibilidade dos alunos-usuários, isto é, do tempo que os alunos têm disponível para se deslocarem ao laboratório e permanecerem lá participando desta atividade. É importante lembrar que, no caso dos alunos brasileiros, eles não recebem notas para as sessões de teletandem e dispõem-se de tempo limitado para assistir às orientações.

Dentre os questionamentos acerca da natureza da sessão de orientação, questionei se seria possível definir a sessão de orientação como *direcionada*, no sentido de orientar os

alunos a tomarem certas atitudes que os beneficiariam neste contexto novo de aprendizagem de línguas; e *funcional*, no sentido de instruir os alunos nos princípios, aspectos e conceitos deste novo contexto.

Envolta nestas reflexões, voltei aos dados e, assim, notei que um tópico permeava todos os segmentos referentes à estrutura da sessão: o conteúdo teórico, isto é, as informações que eram “expostas” aos alunos. Então, novas questões surgiram: *que informações as alunas-orientadoras julgam importantes e necessárias para um interagente de teletandem? Qual conteúdo discutir “(...) para que os alunos não perdessem parceiros por não saber o que fazer e como se organizar.”* (BMaísa-11-36-42) ?

Iniciei a minha busca por referências ao conteúdo teórico das sessões de orientação pelos dados de Maísa, por ser ela a responsável pelas sessões de orientação e por descrever claramente, em nossa primeira sessão de mediação *online*, o conteúdo específico de uma sessão de orientação no laboratório:

“(...)Para as sessões de orientação teórica eu preparei um slide com um conteúdo assim bem básico sobre o teletandem falando o que é o contexto tandem, falando dos princípios, as definições teóricas, do contexto, do princípio de autonomia, da reciprocidade, do uso separado das línguas, a explicação para cada um desses princípios, a estrutura de uma sessão de interação, que é conversação, feedback e reflexão no final, a estrutura, os possíveis problemas que eles teriam, a importância do feedback para diferenciar o teletandem de um chat, então, a gente frisa muito na questão da diferenciação do teletandem com um chat, frisa que eles são autônomos e que eles têm que aproveitar o contexto do teletandem..ah..para aprender e estruturar essa aprendizagem, salvando os dados, gravando as interações e refletindo sobre eles, aí ao final, eles levantaram questões, que eram questões mais práticas, assim e é basicamente isso.” (SMOMaísa1-19-58-69)

Considerando, por um momento, esta descrição pormenorizada da aluna-orientadora Maísa, o conteúdo da sessão de orientação teórica no laboratório, abrangeria, portanto, seis fases: 1) O contexto de ensino e aprendizagem in tandem e seus conceitos; 2) os princípios do tandem: autonomia, reciprocidade e uso separado das línguas; 3) a estrutura e a explicação de cada parte de uma sessão de interação de teletandem: conversação, *feedback* e reflexão final;

4) possíveis problemas ou situações; 5) questões práticas e organizacionais da sessão de orientação e do laboratório; e 6) respondendo as perguntas dos alunos.

Em uma pequena digressão, é preciso explicar por estar denominando de “fases” estes tópicos que foram trabalhados nos slides das sessões de orientação. Ao observar, mais detalhadamente, as informações contidas em cada um dos slides, inferi que foram criados e são apresentados seguindo certa ordem ou lógica. Refletindo esta questão com meu orientador, começamos a nos questionar o que aconteceria se trocássemos a ordem destes slides. *Se invertêssemos os slides, a sua compreensão seria prejudicada?*

Buscando pistas que fundamentassem tal questionamento, voltei-me para os slides e para o excerto 19 de Maísa. Em seguida, inferi que estes slides parecem seguir uma ordem de afunilamento, ou seja, de um contexto maior para um menor: do ensino e aprendizagem in tandem para uma interação de teletandem. Considerando esta conjectura, acredito que neste conhecimento prático e pessoal (ELBAZ, 1981), as alunas-orientadoras, que estão se formando como professoras de LE, que estão expostas a essa prática de orientação/mediação de teletandem e são pesquisadoras do projeto TTB, produzem um conhecimento teórico advindo de suas práticas (possivelmente baseado nestas experiências e nesta formação inicial), ou seja, teorizam, *a sua maneira*, a prática de teletandem. Ponderando a hipótese dessas seis fases comuns a todas as sessões de orientação, procurei, então, em outros dados, passagens que pudessem confirmar ou até mesmo refutar este conteúdo específico do “slide” descrito pela aluna-orientadora Maísa. Nos dados de Lilian, encontrei na nossa primeira sessão de mediação *online*, um relato sobre o tópico que parece, em alguns aspectos, se aproximar do excerto anterior (SMOMaísa1-19-58-69):

“Eu chego, me apresento, primeiro eu falo como que vai funcionar a sessão, aí apresento os slides, vou colocando alguns princípios básicos do teletandem para o maior aproveitamento do teletandem deles, que é uma coisa para eles mesmos. Primeiro eu falo também da importância dessa sessão de orientação, eu acho legal isso também. Não sei se é isso mesmo que eu preciso fazer, mas eu acho legal colocar isso antes de começar a sessão, colocar algo a mais, falar da importância. E depois, conforme eu vou passando os slides, eu vou explicando alguns conceitos, perguntando se eles tem dúvida, e tento relacionar com a minha experiência de

teletandem . Então, eu já falo que eu sou praticante de teletandem, que eu já fiz por um tempo, então, relacionando os conceitos da teoria com a minha experiência e com situações que eles possam passar.” (SMOLilian1–20–396-404)

Ainda sobre o conteúdo teórico da sessão de orientação, a aluna-orientadora Maísa relata na mesma sessão de mediação *online* que:

“Eu exponho todos os princípios, o contexto, falo, passo para eles informações, porque eles não conhecem o contexto ainda...aí...tem uma parte em que eu mostro alguns exemplos de feedback como de que eu tirei de algumas das minhas interações mesmo de como ocorreu o feedback, é...que como...de como...que poderia ter sido mais rico, por exemplo eu dou..dou uma idéia geral para eles é...para eles de que eles podem é..refletir mais sobre a língua que é o princípio que diferencia o teletandem de um chat comum, que é assim a reflexão do que eles estão produzindo, que é o enfoque na forma e no conteúdo(...)” (SMOMaísa1–21–72-79)

Em um primeiro momento, ao analisar e comparar esses excertos, inferi que dois momentos parecem criar a base de uma sessão de orientação teórica: i) a exposição dos princípios e das características básicas do contexto de teletandem; e ii) a relação da teoria com experiências práticas de teletandem. Considerando estes dois possíveis momentos básicos de uma sessão de orientação e suas possíveis seis fases, lembrei que, no seu segundo diário reflexivo, a aluna-orientadora Lilian, relata, passo a passo, o que e como ela apresentou durante a sua sessão de orientação.

Reuni, então, essas reflexões, as citações 20 e 21 e este segundo diário reflexivo de Lilian para encontrar pistas que corroborassem tais hipóteses, isto é, citações de Lilian e Maísa que possuíssem o conteúdo teórico apresentado na citação 19. Para discorrer um pouco mais sobre o possível conteúdo teórico da sessão de orientação, dividi as citações encontradas pelos seis tópicos²⁸ aos quais, penso, elas se referem:

²⁸ É preciso observar que no arquivo de *Microsoft Office Power Point* das sessões de orientação, gravado no CD de anexo, encontram-se slides com outras fases, como por exemplo, estratégias de aprendizagem, que não são citados aqui por não constarem nos dados coletados para esta pesquisa.

1. O contexto de ensino e aprendizagem in *tandem* e seus conceitos:

Nessa fase, são apresentados conceitos como tandem, teletandem, aprendizagem in tandem:

“Eu exponho(...)o contexto, falo, passo para eles informações, porque eles não conhecem o contexto ainda(...)”. (SMOMaísa1-21-72-79).

“(...)iniciei a apresentação do slide onde há o conceito teórico sobre o tandem e o teletandem.(...)”(DRLilian2-22-15-16)

“(...)conforme eu vou passando os slides, eu vou explicando alguns conceitos,(...)” (SMOLilian1-20-396-404)

2. Os princípios do *Tandem*: autonomia, reciprocidade e uso separado das línguas:

Nessa fase, são apresentados e explanados os três princípios da aprendizagem in-tandem: autonomia, reciprocidade e uso separado das línguas.

“(...)vou colocando alguns princípios básicos do teletandem(...)” (SMOLilian1-20-396-404)

“Eu exponho todos os princípios, o contexto” (SMOMaísa1-21-72-79)

“Também falei a respeito dos três princípios do teletandem que consiste em “Autonomia, Reciprocidade e Uso separado das Línguas”,(...)” (DRLilian2-23-16-17)

3. A estrutura e a explicação de cada parte de uma sessão de interação de teletandem: conversação, *feedback* e reflexão final:

Nessa fase, é apresentada e explicada a estrutura básica de uma sessão de interação de teletandem. Neste momento cada parte integrante do teletandem (conversação, *feedback* e reflexão final) é explicada separadamente com exemplos, enfatizando a importância de cada uma delas:

“(...) tem uma parte em que eu mostro alguns exemplos de feedback(...)” (SMOMaísa1-21-72-79)

“(...) dou uma idéia geral para eles é...para eles de que eles podem é..refletir mais sobre a língua que é o princípio que diferencia o teletandem de um chat comum, que é assim a reflexão do que eles estão produzindo, que é o enfoque na forma e no conteúdo(...)” (SMOMaísa1-21-72-79)

“(...)mostrei o quadro onde há “partes de um teletandem”. Nesse quadro há uma divisão em três partes: Conversação, Feedback e Avaliação da sessão.(...)” (DRLilian2–24–19-20)

“Também fiz a explanação do Feedback, lendo o slide e dando exemplos de tipos de correções e quando elas podiam acontecer,(...)” (DRLilian2–25–27-28)

4. Possíveis problemas ou situações:

Nessa fase, são apresentados situações e problemas que os alunos podem enfrentar como problemas técnicos e parceiro ausente, e o que os alunos podem fazer nestas situações.

“Então, eu já falo que eu sou praticante de teletandem, que eu já fiz por um tempo, então, relacionando os conceitos da teoria com a minha experiência e com situações que eles possam passar.” (SMOLilian1–20–396-404)

“(...)como ocorreu o feedback, é...que como...de como...que poderia ter sido mais rico,(...)” (SMOMaísa1–21–72-79)

5. Questões práticas e organizacionais da sessão de orientação e do laboratório:

Nessa fase, são abordadas questões práticas como o que é necessário fazer para utilizar o laboratório, qual o horário de funcionamento dele e como se organizar durante uma sessão de interação de teletandem:

“(...)falando da avaliação da sessão (...) pois era ali onde eles conversariam sobre o que deu certo na sessão, os problemas, negociariam esses pontos críticos da sessão, revisariam o que foi aprendido,marcariam temas(se preferissem) para a próxima sessão e marcariam (ou confirmariam) a próxima sessão.” (DRLilian2–27–30-33)

“(...)falando sobre o funcionamento do laboratório e sobre o disponibilidade dos orientadores para conversar a respeito das sessões no decorrer das mesma.” (DRLilian2–28–34-35)

6. Respondendo às perguntas dos alunos:

Segundo minhas observações participantes, para esta fase, não há um slide específico, alguns alunos-orientadores se utilizam do slide do tópico anterior para este momento, outros, porém, se utilizam do primeiro slide da sessão de orientação prática, que marca o início do segundo momento da sessão de orientação:

“(...)Perguntei a elas se havia dúvida(...)”(DRLilian2–29–35)

“Os alunos perguntaram, é...fizeram perguntas no final.” (SMOMaísa1–30–198)

Ao considerar estes seis tópicos apresentados como o conteúdo básico da sessão de orientação teórica no laboratório de teletandem, as conjecturas de natureza direcionada e prática se tornaram ainda mais pertinentes e carentes de reflexões e pesquisas mais profundas. Busquei, então, relacionar os dados do presente estudo a outros trabalhos do projeto TTB, procurando alguma conexão ou alguma alusão a esta suposta essência “conducente e funcional” da sessão de orientação no laboratório.

Entre as pesquisas do projeto TTB estudadas, Garcia (2010) parece dialogar mais diretamente com as questões sobre as sessões de orientação levantadas neste trabalho. A pesquisadora aborda os temas e as características dos acordos e dos processos de negociação em teletandem entre pares que utilizam a comunicação síncrona e assíncrona por meio dos aplicativos de mensagens instantâneas.

Garcia (2010) estuda as relações entre os processos de negociação, autonomia, reciprocidade e reflexão por meio de (1) e-mails trocados entre os próprios pares e entre os pares e professor-mediador, além (2) de gravações das sessões de interação; (3) registros escritos das sessões de teletandem; (4) gravação das entrevistas entre os parceiros e a pesquisadora no *ooVoo* e (5) anotações de campo no mesmo laboratório de teletandem no qual coletei os dados desta pesquisa.

Como estas questões sobre a natureza da sessão de orientação que emergem neste trabalho dialogam com Garcia (2010)? Para se discutir esta relação, é preciso, primeiramente, voltarmos às questões acerca dos objetivos da sessão de orientação. No excerto 11, Máisa nos relata que o objetivo maior da sessão é justamente *atender as necessidades iniciais dos alunos no teletandem*:

“(...)sentimos a necessidade de realizar sessões de orientação para atender as dúvidas comuns que surgiam constantemente, como por exemplo, “o que é o teletandem?”ou “recebi um parceiro e agora o que eu faço?”(...)essa necessidade de esclarecimento urgente, até mesmo para que os alunos não perdessem parceiros por não saber o que fazer e como se organizar.” (BMáisa-11-36-42)

Lendo Garcia (2010), encontrei a seguinte asserção: “A comunicação entre os praticantes de teletandem deve ocorrer por um canal de muita eficiência.” (p.252), a qual voltou as minhas reflexões a uma das últimas frases deste excerto 11: “(...)até mesmo para que os alunos não perdessem parceiros por não saber o que fazer.” (BMaísa-11-36-42).

Esta ligação conduziu-me a possíveis relações entre os objetivos primários da sessão, a sua necessidade dentro do projeto e a sua natureza. Seria, então, a sessão de orientação realmente direcionada e conducente, porque os alunos precisam que seja dessa forma? A natureza da sessão é delineada, então, pelas necessidades dos alunos?

Dentre suas discussões, Garcia (2010) caracteriza a comunicação inicial entre os pares de teletandem por e-mails, ressaltando a importância deste momento:

Os e-mails, principalmente os iniciais, independente do número de palavras que possuem, representam um espaço significativo para acordos e negociações que vão delinear parâmetros para a prática de teletandem. (p.154)

Ainda sobre o assunto, a pesquisadora também afirma que há uma necessidade de se estabelecer uma comunicação de qualidade entre os pares:

É possível pensar, a partir do material coletado para esta pesquisa, que parte do sucesso ou insucesso entre as parcerias de teletandem esteja relacionado não somente ao número, mas também, à qualidade das mensagens trocadas. (GARCIA, 2010, p.171)

Garcia (2010), ao apresentar a relevância dos e-mails no processo de aprendizagem via teletandem, dialoga com outra pesquisadora do projeto: Souza (2008) que também estuda a negociação entre pares de teletandem e afirma que:

Uma das fases mais importantes para um bom desenvolvimento do teletandem é a fase de negociação. Nesse primeiro contato estabelecido por e-mail entre os pares de um tandem podemos encontrar elementos culturais ou sociais que primeiramente podem não ser determinantes, mas que apresentam-se como indícios de como se desenvolverá ou não os encontros de acordo com os pressupostos e pré-conceitos demonstrados pelos pares um em relação ao outro ou ao seu próprio papel no processo de aquisição de uma língua estrangeira no contexto de aprendizagem mediado pelo computador. (SOUZA, 2008.p.3)

Especulando uma possível relação entre a importância dos e-mails no processo de teletandem para se buscar uma possível organização de trabalho, a necessidade de qualidade de comunicação entre os pares e o conteúdo e a natureza da sessão de orientação, voltei-me para os dados. No material coletado para esta pesquisa, encontrei que, em seu segundo diário reflexivo, a aluna-orientadora Maísa dialoga diretamente com Garcia (2010) e Souza (2008) ao relatar que:

“(...)muitos alunos reclamam que não conseguem marcar os encontros, ou que o parceiro falta ou atrasa. Pensando nisso, acrescentamos no slide um aviso sobre a comunicação por e-mail, para que eles se dêem conta que esse pode ser um fator que pode influenciar no teletandem.”
(DRMaísa2-31-11-13)

Esta dificuldade comum em se comunicar/organizar com os parceiros estrangeiros que a aluna-orientadora Maísa relata em seu diário reflexivo pode ser confirmada em Garcia (2010) que também apresenta e discute este desencontro:

Inicialmente, os dados evidenciam que os alunos que trocam elevado número de mensagens, possivelmente, enfrentam dificuldades em se comunicar ou negociar com o parceiro, sugerindo que existam desencontros, ou de horários ou de agendas. É importante salientar, por outro lado, que alguns aprendizes vêm nesta comunicação inicial com o parceiro um canal para se familiarizar com o par ou com o ambiente virtual e trocam várias mensagens antes de agendar a primeira interação em teletandem. Penso que esta seja uma possibilidade, todavia, é preciso registrar a existência de desencontros, também, nesta alongada comunicação assíncrona por e-mails. (GARCIA, 2010, p.170)

Esta necessidade de registrar a existência de desencontros na comunicação dos interagentes relatada por Garcia (2010), me fez lembrar de minha primeira sessão de mediação *online* com a aluna-orientadora Maísa, quando eu lhe perguntei acerca das dúvidas que os alunos traziam para a sessão de orientação: se seriam dúvidas mais teóricas quanto ao contexto de teletandem ou não, que me respondeu da seguinte forma:

“Não, dúvidas práticas...de questões mais práticas mesmo, de como falar com o parceiro, de como usar o laboratório, questões bem práticas.” (SMOMaísa1-32-164-165)

E mais adiante voltou a explicitar as necessidades dos alunos:

“(...) as dificuldades que os alunos tem é mais ou menos comum, não é uma muito diferente da outra, são dificuldades padrões, como por exemplo: entrar em contato com o parceiro, marcar o primeiro encontro, problemas com faltas ou atrasos, com as ferramentas tecnológicas”. (SMOMaísa1-33-94-104)

Os excertos de Maísa juntamente com esta última afirmação de Garcia (2010, p.170) parecem, portanto, confirmar as especulações sobre as necessidades práticas dos alunos delinear o conteúdo e conseqüentemente a natureza da sessão de orientação no laboratório. Estas declarações de Souza (2008) e de Garcia (2010) e os excertos 11, 31, 32 e 33 conduziram, então, à hipótese de que a sessão de orientação teórica de teletandem necessita de uma essência basicamente condutora e prática para atender, dentre as várias necessidades dos alunos, aquelas de procedimentos práticos e lógicos, como por exemplo, como e o que escrever no primeiro e-mail de contato com o interagente estrangeiro.

Ao refletir sobre as necessidades dos alunos de teletandem, adentrei, conseqüentemente, em uma reflexão sobre a importância e a necessidade da sessão de orientação para o desenvolvimento do ensino e a aprendizagem via teletandem. Acredito que, se a sessão de orientação busca suprir as necessidades fundamentais dos alunos de teletandem, e estes, por sua vez, apresentam dificuldades bastante relevantes e práticas (como estabelecer uma comunicação com seus parceiros), a sessão de orientação teria, então, um papel relevante dentro do projeto TTB.

Voltei aos dados me questionando: O que será que as alunas-orientadoras Maísa e Lilian pensam a respeito da necessidade e da importância da sessão de orientação para o teletandem? A aluna-orientadora Lilian apresenta de forma clara a sua opinião quanto à importância da sessão de orientação para o processo de teletandem na sua primeira sessão de mediação *online* comigo:

“(...)eu acho essencial a orientação, porque os alunos ficam...às vezes, ficam até mesmo perdido, sabe? Eu sei também porque eu fiquei no começo, né? “Mas, o que que eu faço? Como eu faço?”(...)” (SMOLilian1-34-145-147)

Lilian utiliza-se da sua experiência como interagente de teletandem para explicar como a sessão de orientação pode auxiliar o aluno a iniciar o seu processo de teletandem. Já Maísa, utiliza-se de sua experiência como aluna-orientadora para elucidar a relevância das sessões de orientação no projeto TTB:

“(...)devido à novidade deste contexto para os alunos, as sessões de orientação iniciais foram se mostrando o meio mais viável de atender às demandas dos praticantes de teletandem. Oferecendo essas sessões pelo menos aos alunos brasileiros já estávamos garantindo uma maior chance de sucesso nas interações.(...)” (BMaísa-35-82-86)

Analisando este excerto de Maísa, é possível afirmar que a aluna-orientadora dialoga com a asserção de Garcia (2010) citada anteriormente: “É possível pensar (...) que parte do sucesso ou insucesso entre as parcerias de teletandem esteja relacionado (...) à qualidade das mensagens trocadas.” (GARCIA, 2010, p.171).

Considero a importância das sessões de orientação para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem via teletandem também quando leio o seguinte segmento de Garcia (2010):

O sucesso das parcerias de teletandem não pode ser garantido pois, como apontam os dados, há processos nos quais os objetivos pensados para o teletandem são alcançados de forma tranquila, outros nem tanto e outros que não se concretizam. Todavia, a partir do momento que há a disposição dos pares para o ensino e aprendizagem, é interessante que se pensem em maneiras para a maximização deste processo. Assim, é importante abordar a mediação. (GARCIA, 2010, p.253 – meu grifo)

Como é possível relacionar a mediação citada por Garcia (2010) e as sessões de orientação teórica no laboratório? Para relacioná-los é preciso relembrar as noções de mediação adotada nesta pesquisa (discutidas mais profundamente no capítulo sobre orientação). Para embasar os estudos neste trabalho, considero a definição de mediação de Vygostky (1978) e a concepção de mediação no teletandem adotada por Salomão (2008) – também baseada em Vygotsky, que se acham resumidas, muito claramente, por Garcia (2010, p.190). Esta última autora afirma que a mediação é feita “por uma pessoa mais experiente,

conhecedora do teletandem, das bases teóricas e questões técnicas do contexto, na zona de desenvolvimento proximal.”

Considerando, portanto, que o mediador é o par mais experiente que auxilia o par menos experiente a conhecer o processo de ensino e aprendizagem via teletandem dentro da zona de desenvolvimento proximal e o conteúdo da sessão de orientação apresentado por Lilian e Maísa, é possível considerar, então, as alunas-orientadoras também como mediadoras.

Considerar as alunas-orientadoras como mediadoras é enfatizar o caráter mediador e até pedagógico de alguns tópicos do conteúdo das sessões de orientação. Conforme apresentado acima, as sessões de orientação parecem abordar basicamente seis tópicos: a) o contexto de ensino e aprendizagem em tandem e seus conceitos; b) os princípios do tandem: autonomia, reciprocidade e uso separado das línguas; c) a estrutura e a explicação de cada parte de uma sessão de interação de teletandem: conversação, *feedback* e reflexão final; d) possíveis problemas ou situações; e) questões práticas e organizacionais da sessão de orientação e do laboratório e f) respondendo as perguntas dos alunos.

Relendo e refletindo sobre esses seis tópicos, em especial, sobre o que é oferecido ao aluno pelas alunas-orientadoras em cada um dos slides (tópicos)²⁹, considero justamente esta definição sócio-construtivista de mediação de teletandem utilizada por Garcia (2010, p.190), julgando que as alunas-orientadoras possam ser abordadas como os pares mais experientes, já que são conhecedoras do ensino e da aprendizagem via teletandem, das bases teóricas e das questões técnicas e práticas deste contexto.

Essa perspectiva das alunas-orientadoras como também mediadoras evidencia a definição sócio-construtivista do papel do mediador no contexto da aprendizagem em teletandem, definição que é também adotada por Salomão (2008):

²⁹ É possível visualizar o conteúdo específico de cada slide (tópico) do arquivo de *power point* que as alunas-orientadoras prepararam e utilizam para aplicar as sessões de orientação no Anexo.

O papel do mediador dentro deste contexto (teletandem) parece ser o de auxiliar o interagente em sua prática pedagógica, tanto no ensino de sua LM como LE quanto na aprendizagem da LE de seu parceiro, *por meio do oferecimento de andaimes, que abrangem desde o oferecimento de alternativas em relação a questões procedimentais até a ajuda por meio de questionamentos que levem o interagente a explorar suas decisões, ações e procedimentos em relação ao processo de ensino e aprendizagem colaborativo que ocorre dentro da relação de teletandem*. Dessa forma, o mediador e a sessão de mediação(...)auxiliam o interagente na tarefa de refletir sobre a ação (SCHÖN, 1983) tornando mais concretas as situações vivenciadas, trazendo à tona questões pontuais e ajudando o interagente a explorar mais profundamente o potencial que tal contexto oferece desde um ponto de vista do ensino e aprendizagem reflexivos.

(SALOMÃO, 2008, p.294 – grifo meu)

Este papel de mediador no teletandem defendido por Salomão (2008) me pareceu mais concreto e visível quando encontrei, nos dados da aluna-orientadora Lilian, os seguintes excertos:

“(...)Também fiz a explanação do Feedback lendo o slide e dando exemplos de tipos de correções e quando elas podiam acontecer, mas frisei que isto cabia a elas e as respectivos parceiros combinarem o que seria melhor para a sessão fluir.(...)” Terminei essa parte falando da avaliação da sessão e resaltei que era muito importante tanto para elas quanto para os parceiros, pois era ali onde eles conversariam sobre o que deu certo na sessão, os problemas, negociariam esses pontos críticos da sessão, revisariam o que foi aprendido,marcariam temas(se preferissem) para a próxima sessão e marcariam (ou confirmariam) a próxima sessão.” (DRLilian2-36-27-33)

“(...)Parece-me que eles conseguiram relacionar o que eu estava falando com a sua própria experiência de Teletandem e com os primeiros e-mails trocados com os parceiros.” (DRLilian1-37-28-31)

Lendo o excerto 36 de Lilian, conjecturei que a aluna-orientadora parece exercer o papel de mediadora apresentado por Salomão (2008) ao buscar “auxiliar o interagente em sua prática pedagógica” e ao oferecer ao aluno oportunidades de “explorar suas decisões, ações e procedimentos em relação ao processo de ensino e aprendizagem colaborativo”. Já no excerto 37, a aluna-orientadora me conduziu a Salomão (2008) quando parece se preocupar em auxiliar “o interagente na tarefa de refletir sobre a ação tornando mais concretas as situações vivenciadas”.

Essa reflexão sobre um possível papel de mediadora durante a sessão de orientação por parte da aluna-orientadora Lilian, conseqüentemente, levou-me a conjecturar um possível

papel de mediadora também por parte da aluna-orientadora Maísa. Voltei-me aos dados e encontrei em sua biografia, o seguinte excerto:

“(...) Não queríamos que os alunos ficassem apenas ouvindo o tempo todo, mas pensávamos em apresentar situações problemas para que o aluno, utilizando sua autonomia pudesse refletir em como agiria em determinadas situações na interação com o parceiro.(...)” (BMaísa–38–93-96)

Este excerto 38 da aluna-orientadora Maísa me faz pensar em Salomão (2008) quando afirma que “(...) o mediador e a sessão de mediação auxiliam o interagente na tarefa de refletir sobre a ação, tornando mais concretas as situações vivenciadas, trazendo à tona questões pontuais e ajudando o interagente a explorar mais profundamente o potencial que tal contexto oferece desde um ponto de vista do ensino e aprendizagem reflexivos.” Ao considerar os excertos 36, 37 e 38, e o papel de mediador defendido por Salomão (2008), o recurso da mediação na sessão de orientação parece, então, ainda mais harmonizado com a realidade.

Garcia (2010) também dialoga com esta pesquisa ao discutir a mediação no teletandem. A pesquisadora enfoca a importância e a necessidade da mediação para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem via teletandem, principalmente antes de se iniciarem as interações:

No que diz respeito aos dados analisados, aos temas e características presentes nos processos de negociação desta tese, a mediação poderia atuar em todos os momentos. *Mas destaco, inicialmente, a partir do emparelhamento feito pela Equipe TTB, com ações focadas nos contatos iniciais entre os pares buscando agilidade e eficiência na comunicação.* É importante ressaltar que os aprendizes, principalmente, os brasileiros não possuem grandes e recorrentes oportunidades para as práticas autônomas e este parece ser um momento primordial no qual podem encontrar dificuldades que comprometem a parceria. (GARCIA, 2010, p.257 – grifo meu)

É possível concluir que esta afirmação de Garcia (2010) dialoga diretamente com esta pesquisa, já que as sessões de orientação são um pré-requisito do laboratório para alunos usuários iniciarem as suas interações, ou seja, elas normalmente acontecem antes das interações e depois da formação dos pares. Considerando, então, a hipótese de que *a sessão de orientação pode ser considerada também como uma mediação*, é possível afirmar que Garcia

(2010) justifica a existência e a necessidade das sessões de orientação prévias às interações de teletandem estudadas nesta pesquisa, quando afirma que “a mediação poderia atuar em todos os momentos” e que o contato inicial entre os pares “parece ser um momento primordial no qual podem encontrar dificuldades que comprometem a parceria.” (GARCIA, 2010, p.257). Esta reflexão parece ainda mais fundamentada quando leio os seguintes excertos de Lilian e Maísa:

“(...) tinham pessoas que já vieram para a orientação com bastante dúvida e falaram até assim: “Ah, eu nem comecei meu teletandem ainda, porque eu queria vir para a orientação primeiro. Então, eu até falei para o meu parceiro que eu viria na orientação primeiro, tirar algumas dúvidas e depois começar o teletandem.”(...)” (SMOLilian1-39-140-142)

“(...)Então, acho que...fazer uma sessão e compartilhar as idéias em grupo dá maior segurança para os alunos.” (SMOMaísa1-40-188-189)

Estas questões levantadas neste segundo tema me conduziram a refletir sobre este desenvolvimento necessário da sessão de orientação que as alunas-orientadoras apresentam num terceiro tema.

3.1.3. O desenvolvimento da sessão de orientação no laboratório

O terceiro tema discutido nesta análise é o desenvolvimento do conteúdo e da natureza da sessão, isto é, da sessão de orientação teórica como um todo. Este tema emergiu da relação com as próprias alunas-orientadoras as quais, durante as sessões de mediação *online* comigo, se mostraram interessadas em discutir e desenvolver o modo pelo qual as sessões estavam sendo apresentadas aos alunos usuários do laboratório na época. Nesta seção, procurei, portanto, apresentar e analisar esta discussão que as alunas-orientadoras trazem sobre o desenvolvimento da sessão de orientação. É preciso ressaltar que os excertos que serão discutidos a seguir abordam muitos outros temas como reflexão ou autonomia. Contudo, por

questões metodológicas e de enfoque, serão discutidas, nesta seção, apenas questões pertinentes ao desenvolvimento da sessão de orientação.

Recordo que, na primeira sessão de mediação *online* com Maísa, eu estava muito interessada em investigar a natureza desta sessão de orientação, mais especificamente o porquê e para quê esta orientação prévia. Perguntei-lhe, então, sobre o conteúdo que era transmitido ao aluno, mais especificamente, o modo pelo qual o material que era utilizado nas sessões de orientação fora ou estava sendo organizado, a aluna-orientadora Maísa respondeu-me, então, da seguinte forma:

“Antes eu organizava com a Maria Luísa e...agora fica meio solto..a gente fica..é...monta as sessões de orientação, mas não reflete muito sobre o conteúdo, sobre a forma como a gente está passando...e eu to percebendo que dá para melhorar...assim...é...baseando na última interação.” (SMOMaísa1-41- 19-22)

“(...)a gente não teve tempo ainda de se reunir e pensar o que precisa mudar, e tentar acrescentar mais alguma coisa.” (SMOMaísa1-42-127-128)

Estes excertos 41 e 42 de Maísa me levaram a refletir acerca de como as alunas-orientadoras percebiam a sessão de orientação, não só por meio de seus objetivos e de sua importância, mas a partir do modo pelo qual elas estavam sendo oferecidas aos alunos. A partir destes excertos, comecei a conjecturar que a aluna-orientadora Maísa parece possuir uma autoreflexão, presumindo que quanto à sessão de orientação: (a) é preciso ter mais ideias; (b) o conteúdo das sessões de orientação está solto; (c) é preciso pensar formas alternativas para de se “passar” o conteúdo para o praticante de teletandem; (d) é necessário refletir mais sobre as sessões de orientação que está dando.

Estas supostas reflexões de Maísa quanto ao desenrolar da sessão de orientação conduziram-me a me indagar: *Será que a aluna-orientadora Lilian também reflete sobre o assunto? Será que Lilian também pensa que é necessário modificar a forma pela qual as sessões de orientação estão sendo oferecidas?* Buscando responder estes questionamentos,

voltei-me aos dados de Lilian e encontrei em sua primeira sessão de mediação *online* comigo a seguinte declaração:

“(...) Queria, não sei, deixar uma coisa mais dinâmica, assim, né? Que eles, não sei, não sei como, assim, a gente poderia fazer, talvez, tem as idéias do vídeo, de pergunta, sabe? Mas..eu acho muito estranho assim, eu não gosto da sensação de eu ficar falando, falando, e as pessoas ficam anotando, prestando atenção.” (SMOLilian1-43-123-127)

Ao considerar as afirmações de Lilian neste excerto, acredito ser possível considerar a possibilidade de uma comunhão entre as reflexões das alunas-orientadoras Lilian e Maísa quanto ao desenvolvimento da sessão de orientação.

Comparando os excertos 41 e 42 de Maísa e 43 de Lilian, acredito que as suas visões quanto às necessidades para o desenvolvimento da sessão de orientação se tangenciam, permeando os seguintes tópicos: (a) é preciso pensar em formas alternativas para que o praticante de teletandem se conscientize dos conteúdos teóricos e procedimentais básicos deste contexto de aprendizagem, para que ele possa aproveitar, ao máximo, seu potencial; (b) é necessário refletir mais sobre as sessões de orientação e (c) é preciso fornecer mais exemplos práticos aos alunos de teletandem por meio de, por exemplo, gravações.

Esta possível harmonia entre as considerações das alunas-orientadoras me conduziram de volta aos dados em busca de mais referências. Quanto ao desenvolvimento da sessão de orientação, encontrei alguns excertos sobre os resultados da reunião dos orientadores³⁰, que os alunos-orientadores decidiram realizar justamente para discutir como desenvolver as sessões de orientação:

“(...)algumas alterações nos slides foram feitas, com base na reunião que fizemos com os outros orientadores e em alguns comentários realizados pelo coordenador do projeto .(...)” (DRMaísa2-44-4-5)

“(...) Na semana seguinte, eu descobri na reunião dos orientadores a origem do problema de vídeo, descobri que é apenas uma questão de configuração do programa, que não oferece o recurso de vídeo para o módulo participante.” (DRMaísa1-45-7-9)

³⁰ Esta reunião é discutida no primeiro tema desta análise: “A administração do laboratório”.

“(...) que eu precisava passar as informações do slide, precisava falar, só que...era um pouco difícil conciliar isso com uma forma mais dinâmica, né? Talvez as sugestões mesmo, que foram dadas nas reuniões, de vídeos, de perguntas assim, sejam interessantes para quebrar essa coisa de só ficar passando os slides e falando, falando e transmitindo informação.” (SMOLilian1-46-150-153)

Os excertos 44, 45 e 46 conduziram-me a acreditar que nas reuniões das sessões de orientação, os alunos-orientadores colocam suas sugestões, dividem suas opiniões, dúvidas e problemas quanto às sessões. Pelos excertos acredito também que, nestas reuniões específicas sobre as sessões de orientação, os alunos-orientadores buscam principalmente formas de complementar o conteúdo da sessão para torná-la mais dinâmica e menos expositiva.

Tentando compreender exatamente a que as alunas-orientadoras se referiam quando afirmam que gostariam de *“acrescentar mais alguma coisa”* (SMOMaísa1-42-127-128) para apresentar as sessões de orientação de *“uma forma mais dinâmica”* (SMOLilian1-46-150-153), procurei nos dados referências específicas a estas mudanças. E encontrei na biografia de Maísa, uma asserção sucinta sobre este desejo de mudança e melhora no conteúdo e na forma da sessão de orientação pelos alunos-orientadores:

“(...)Foi uma grande dificuldade prepará-la porque eram muitas as informações que julgávamos importantes e o tempo da sessão era curto, 1 hora mais ou menos para a sessão teórica e 1 hora a sessão prática. No começo a maior dificuldade era deixar a sessão ao mesmo tempo completa e não cansativa. Não queríamos que os alunos ficassem apenas ouvindo o tempo todo, mas pensávamos em apresentar situações problemas para que o aluno, utilizando sua autonomia pudesse refletir em como agiria em determinadas situações na interação com o parceiro(...).”(BMaísa-47-87-94)

Encontrei também uma declaração da aluna-orientadora Lilian que remeteu a esta asserção da biografia de Maísa: *“Eu achei interessante ver que as outras orientadoras acreditam que pode ser mais dinâmico, que a gente pode achar um jeito de melhorar as sessões.”* (SMOLilian1-48-426-430) Modificar a forma expositiva pela qual a sessão de orientação era oferecida na época parece, então, o maior desafio e desejo das alunas-orientadoras. Analisando os excertos acredito que seja possível conjecturar que, para as alunas-orientadoras, a exposição é cansativa e desinteressante e é justamente o oposto da

dinâmica, que seria a forma melhor e mais interessante para os alunos alcançarem os objetivos da sessão de orientação. Procurando referências que fundamentassem essa hipótese, encontrei nas sessões de mediação *online* com a alunas-orientadoras, os seguintes segmentos:

“Como decorreu a sessão, porque eu falei o tempo todo, é...eu....tanto eu me canso de falar, como dá uma idéia de que eles também cansam de ouvir, e quando você fala, dá algum exemplo engraçado assim já anima, eles ficam mais, conversam entre si, então, eu acho que fica mais dinâmico.” (SMOMaísa1-49- 97-100)

“(...)isso de transmissão de informações(..)eu acho muito estranho assim, eu não gosto da sensação de eu ficar falando, falando, e as pessoas ficarem anotando, prestando atenção(...)porque eu não gosto de ficar eu o tempo todo falando” (SMOLilian1-50-123-124/137)

Ainda buscando compreender ao que exatamente se referia o *“acrescentar mais alguma coisa”* (SMOMaísa1-42-127-128) e *“uma forma mais dinâmica”* (SMOLilian1-46-150-153), busquei excertos específicos sobre estas mudanças almejadas pelas alunas-orientadoras:

“(...)eu tinha pensado assim, em colocar algo mais dinâmico, assim, uma coisa mais diferente, então, eu queria começar perguntando para eles, é...porque que eles faziam teletandem, porque que eles escolheram fazer, quais eram os objetivos deles no teletandem, e em cima disso, jogar o conceito da autonomia também, sabe? Então, isso que eu queria já começar falando com eles, assim, para eles falarem mesmo, e aí, em cima disso, talvez, jogar o conceito da teoria de autonomia e do tandem, assim. E aí, eu tinha pensado também, no vídeo, que eu ia pegar um trecho meu e passar o vídeo.” (SMOLilian1-51-180-185)

“(...)eu acho que dá para melhorar e deixar a sessão mais dinâmica..é...trazendo mais exemplos, exemplos práticos, gravações em vídeo.” (SMOMaísa1-52-25-29)

“(...)o primeiro recurso que a gente pensou foram os slides, mas deu para perceber que a gente poderia deixar mais...ah...mais dinâmico se a gente trouxer por exemplo uma gravação de...de vídeo, de uma interação em que tenha um conflito ou alguma dificuldade na explicação de alguma palavra assim para refletir junto como que poderia ser resolvido e assim...seria isso...uma gravação de vídeo acho que ajudaria.”
(SMOMaísa1-53-82-88)

Analisando estes excertos de Lilian e Maísa, acredito que a forma dinâmica a que as alunas-orientadoras se referem está basicamente em transformar a forma pela qual a teoria se relaciona com a prática. Considerando todos os excertos sobre o desenvolvimento da sessão de

orientação (excertos 44 a 53), acredito que a questão principal se encontra em aprimorar o modo pelo qual os exemplos de prática de teletandem são apresentados aos alunos. É possível conjecturar que, para as alunas-orientadoras, vídeos de gravações de interações de teletandem e perguntas que levassem os alunos a refletir sobre sua futura prática seriam as melhores formas de apresentar exemplos “reais” e práticos e relacionar teoria e prática:

“Talvez as sugestões de vídeos e perguntas assim, sejam interessantes para quebrar essa coisa de só ficar passando os slides e falando(...).” (SMOLilian1-46-150-153)

“(...)mais dinâmico se a gente trazer por exemplo uma gravação de...de vídeo, de uma interação em que tenha um conflito ou alguma dificuldade na explicação de alguma palavra assim para refletir junto como que poderia ser resolvido(...).” (SMOMaísa1-53-82-88)

Após algumas reuniões sobre as sessões de orientação, todos os alunos-orientadores chegaram a um consenso de que os slides das sessões de orientação deveriam ser complementados. Foi decidido, então, que antes de se apresentarem os conceitos teóricos, deveriam ser feitas algumas perguntas que levassem os alunos a refletir sobre o assunto. Os alunos-orientadores decidiram também que deveriam ser adicionados aos slides das sessões, vídeos de interações de teletandem para exemplificar claramente as partes de uma sessão de interação de teletandem que eles julgavam que poderiam ser mais difíceis para os alunos visualizarem, como por exemplo, o feedback³¹.

Esta discussão sobre o desenvolvimento da sessão de orientação com slides mais aprimorados e voltados a maior reflexão e compreensão dos alunos usuários do laboratório me levaram a indagar se é possível neste ponto dialogar com outro pesquisador do projeto TTB. Pesquisando outros trabalhos sobre teletandem, encontrei uma asserção de Garcia (2010) que tangencia esta questão das sessões de orientação discutida neste tema:

O mediador poderia, *com slides* ou, até mesmo, curtos vídeos, *destacar os pontos de maior relevância* e (...) oferecer este subsídio *antes do início das parcerias*.

(GARCIA, 2010, p.267, grifos meus)

³¹ Estes vídeos e estas perguntas podem ser verificadas no arquivo de *Power Point* com os slides das sessões de orientação que se encontra gravado no CD em anexo.

Estudando mais detalhadamente a pesquisa de Garcia (2010), é possível afirmar que a pesquisadora prevê a importância e o potencial de desenvolvimento das sessões de orientação, principalmente, no seu possível impacto direto sobre o sucesso ou insucesso das interações de teletandem. Considerando a necessidade de mais estudos futuros neste contexto de mediação de teletandem, Garcia (2010) compartilha harmoniosamente as reflexões e hipóteses acerca deste tema, ao afirmar que:

Como um encaminhamento futuro desta investigação consta a constituição de um grupo de orientadores no Laboratório de Teletandem para serem informados acerca dos processos de negociação entre os pares de teletandem para, sob minha supervisão, ministrarem sessões de orientação aos estudantes brasileiros e estrangeiros interessados nas práticas de teletandem. *Estas sessões* poderão ser dadas, de forma presencial, no referido Laboratório e, de forma virtual, aos professores e estudantes do exterior e *têm por objetivo primordial agilizar o início das parcerias de modo a evitar transtornos e insucessos*. Neste contexto, prevê-se a produção de material pedagógico, em slides no computador e em vídeo e os resultados desta tese poderão suprir embasamento teórico e prático para a produção de tal material, visto que ela elenca vários aspectos relevantes no que tange às negociações iniciais, processuais e mediação dos pares. *Esses slides trarão algumas informações acerca do contexto teletandem e suas vertentes teóricas e questões de ordem tecnológica como os aplicativos de mensagem instantânea, seus recursos e possibilidades visando facilitar os processos de negociação e contribuir com o ensino/ aprendizagem de LEs* (GARCIA, 2010, p.275- grifo meu)

A partir das discussões das alunas-orientadoras sobre o desenvolvimento da sessão de orientação, pude observar que há várias referências sobre as necessidades e dificuldades dos alunos. Esta observação me levou ao quarto tema desta análise de dados.

3.1.4. Detectando e suprindo as dificuldades dos alunos

O quarto tema desta análise – detectando e suprindo as dificuldades dos alunos– surgiu pela importância que considero ter para as minhas reflexões neste trabalho e pelo foco nas minhas perguntas de pesquisa. Nesta seção, procurei, então, apresentar como a necessidade de detectar e suprir as dificuldades dos alunos permeia as reflexões das alunas-orientadoras no desenvolvimento dos slides e ao longo das sessões de orientação.

Nos seus diários reflexivos, tanto Maísa quanto Lilian demonstraram que, ao longo das sessões de orientação, se preocupam em verificar se os alunos estão com dúvidas ou estão compreendendo as informações:

“(...) perguntar se eles estavam entendendo, se tinham alguma dúvida(...)”
(DRMaísa1-54-24-26)

“(...)Perguntei a elas se havia dúvida(...)”(DRLilian2-29-35)

Refletindo sobre como as alunas-orientadoras lidavam com as dificuldades dos alunos no contexto de teletandem dentro da sessão de orientação, voltei-me aos dados das sessões de mediação *online*, e encontrei nos dados de Lilian, o seguinte excerto:

“(...)eu fiz algumas perguntas, a cada, a cada, tipo, dois slides, eu perguntava: “Vocês entenderam?”, né? “Tem alguma dúvida, assim?”(...)”
(SMOLilian1-55-137-138)

“(...)conforme eu vou passando os slides, perguntando se eles têm dúvida, (...)”
(SMOLilian1-55-401-402)

Em sua primeira sessão de mediação *online*, a aluna-orientadora Maísa elucida de uma forma clara como as dificuldades dos alunos são percebidas e como os alunos-orientadores as abordam nas sessões de orientação:

“Porque aqui no laboratório, a gente que fica bastante tempo aqui, a gente sempre pergunta se está fazendo teletandem, se está dando tudo certo, como que está fazendo, e as respostas dos alunos permitem dizer se o slide está se tornando completo porque, por exemplo, as dificuldades que os alunos tem é mais ou menos comum, não é uma muito diferente da outra, são dificuldades padrões, como por exemplo: entrar em contato com o parceiro, marcar o primeiro encontro, problemas com faltas ou atrasos, com as ferramentas tecnológicas. Por exemplo, nós acrescentamos umas dicas para os alunos utilizarem dicionários eletrônicos durante as sessões, são coisas que os alunos realmente não usam durante a sessão e com isso desperta mais a atenção deles para melhorar as interações.” (SMOMaísa1-56-94-104)

Considerando todos estes excertos sobre as dúvidas dos alunos usuários do laboratório, acredito que este tema 4 seja um complemento das discussões do tema 3, “O desenvolvimento da sessão de orientação no laboratório” e do tema 2, “A sessão de orientação”, quanto à mediação presente na sessão de orientação. Esta preocupação das alunas-orientadoras em

detectar e suprir as dificuldades dos alunos quanto ao ensino e a aprendizagem via teletandem me remeteram às reflexões sobre a possibilidade de atribuição de um papel mediador às alunas-orientadoras.

Ramos e Barbosa (2009) discutem o papel do mediador dentro da aprendizagem de línguas em tandem e sobre o assunto, afirmam que: “o papel do mediador (...) é o de discutir com o participante, ou participantes, formas de solucionar suas dificuldades de aprendizagem.” (RAMOS e BARBOSA, 2009, p.184). Esta definição de mediador de ensino e aprendizagem apresentada por Ramos e Barbosa (2009) parece ainda mais harmonizada com esta pesquisa quando releio as seguintes declarações de Lilian e Maísa: “(...)a gente sempre pergunta se está fazendo teletandem, se está dando tudo certo, como que está fazendo, e as respostas dos alunos permitem dizer se o slide está se tornando completo(...)” (SMOMaísa1-56-94-104) e “(...)os alunos ficam...às vezes, ficam até mesmo perdido, sabe? Eu sei também porque eu fiquei no começo, né? “Mas, o que que eu faço? Como eu faço?” (...)” (SMOLilian1-34-145-147).

Passo a seguir ao quinto tema desta análise dos dados, que emergiu a partir das discussões, reflexões e questões elencadas nos temas anteriores.

3.1.5. Reflexões das alunas-orientadoras quanto a sua prática e a construção de suas identidades como orientadoras/mediadoras

O quinto tema desta análise discute um possível processo de construção da identidade das alunas-orientadoras como orientadoras/mediadoras ao longo de suas reflexões sobre suas práticas durante as sessões de orientação. Nesta seção, procurei apresentar e discutir a hipótese de que as sessões de orientação no laboratório parecem desencadear um processo de construção de identidade de orientador/mediador nas alunas-orientadoras pela autoreflexão.

Contudo para se discutir a construção da identidade das alunas-orientadoras é preciso primeiramente apresentar a definição de identidade que está sendo considerada nesta discussão. Pensando nos contextos de ensino e aprendizagem de línguas, de mediação e formação de professores nos quais esta pesquisa está envolvida, procurei definições de identidades sociais e pessoais relacionadas a este ambiente.

Moita Lopes (1996, 2002) discute as identidades fragmentadas e a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. O pesquisador afirma que as identidades sociais, além de serem fragmentadas, são sempre construídas através das práticas discursivas em relação ao outro, isto é, o ser humano é fragmentado por se constituir através da linguagem em diferentes contextos sociais, mas ao mesmo tempo, é um ser único e integrante de um todo (MOITA LOPES, 2002 apud FERNANDES, 2006). Ao se considerar a prática discursiva como a interação com o outro, é possível afirmar que o indivíduo constitui-se no movimento de vai e vem da percepção e da representação do outro sobre ele mesmo (MOITA LOPES, 2002, p.198).

Esta concepção embasada na identidade fragmentada constituída através de interações discursivas de Moita Lopes (1996, 2002) me leva a considerar também Vygotsky (1994/2003), quando afirma que “o comportamento humano é constituído pela interação entre indivíduos” mediada pela linguagem “que organiza e constitui os sujeitos nas diversas situações de interação”.

Considerando também que as alunas-orientadoras são professoras de LE em formação inicial e assumem um papel de mediadoras nas sessões de orientação no laboratório, acredito que é possível, então, relacionar a construção da identidade das alunas-orientadoras à construção da identidade do professor/mediador. Esta minha conjectura parece dialogar com Fernandes (2006), quando relaciona a identidade fragmentada do indivíduo ao ensino e a aprendizagem, afirmando que “a identidade do professor, portanto, também se constrói nas

diferentes práticas discursivas em que ele se engaja e pelas quais se relaciona com o outro” (p.21).

Antes de realizar as sessões de mediação *online* com as alunas-orientadoras, eu observei algumas sessões de orientação de Lilian e Maísa no laboratório, fazendo algumas observações para serem discutidas posteriormente com as alunas-orientadoras nas sessões de mediação *online*. Durante estas observações, não pude deixar de notar a insegurança e o nervosismo que as alunas-orientadoras demonstravam:

“Ela se mostra nervosa, ansiosa e enrosca um pouco para falar e às vezes parece perdida.” (OSOLilian1-57-8-9)

“Ela fala rápido e mexe muito as mãos, parece estar nervosa(...)” (OSOLilian2-58-9)

“Ela mostra sinais de nervosismo: com os pés balançando, com as mãos inquietas e a fala dela parece insegura, cheia de hesitações e com alguns vácuos.” (OSOMaísa1-59-10-11)

“Ela parece (...) incomodada com alguma coisa.” (OSOMaísa2-60-6)

Terminadas as sessões de orientação, as alunas-orientadoras compunham um diário reflexivo sobre a atividade e me mandavam para eu poder comparar com as minhas observações e posteriormente discuti-las nas sessões de mediação *online*. Analisando os diários reflexivos, foi possível observar também esta insegurança e esse nervosismo, principalmente em Lilian:

“Como em quase todas as vezes que eu preciso falar em público, estava muito nervosa antes de começar a sessão(...)” (DRLilian1-61-9-10)

“Apesar do nervosismo inicial, tudo caminhou bem.” (DRLilian1-62-21)

“Eu estava bastante nervosa, apesar de ter realizado outras tantas sessões(...)”(DRLilian2-63-7-8)

“Eu me senti bastante incomodada e insegura nesta sessão.” (DRMaísa2-64-8)

Observada esta aparente insegurança nas alunas-orientadoras, durante as sessões de mediação *online*, perguntei-lhes como elas se sentiram durante a sessão orientação e expus

essas minhas observações. A aluna-orientadora Maísa confirmou as minhas conjecturas ao afirmar que: *“Sim, eu concordo com as anotações (...) que eu estava tensa(...)”* (SMOMaísa2-65-10). Analisando esta asserção e refletindo sobre a razão desta tensão, perguntei-me: *Por que Maísa estaria insegura ou tensa se ela mesma que confeccionou os slides para a sessão?* Lembrei-me, então, de que a aluna-orientadora Maísa, na época da coleta destes dados, já possuía muita experiência no contexto de teletandem, como apresenta em sua biografia:

“No segundo ano (2006) (...)Uma das professoras de inglês falou que havia a disponibilidade de duas bolsas do Núcleo de Ensino para participar do projeto Teletandem Brasil. Demonstrei meu interesse (...)para o coordenador do projeto. Deu tudo certo:consegui a bolsa.(...)Em 2007 eu tentei a bolsa FAPESP de iniciação científica e consegui.(...) Na iniciação científica investiguei as contribuições do teletandem para minha formação a partir das características sociais, culturais e linguísticas desencadeadas em minhas interações.(...) Em novembro de 2007, fui uma das monitoras responsáveis pelo laboratório(...)Além das atividades de organização e gerenciamento do laboratório fiquei responsável em organizar sessões de orientação para os interagentes brasileiros.(...) Paralelamente à graduação, participei de congressos para a apresentação do meu projeto de iniciação(...). Outros dois eventos importantes relacionados ao projeto Teletandem Brasil foram a oficina de Tandem Counselling, oferecida pelo professor Helmut Brammerts, no laboratório de Teletandem de Assis e a oficina Ensinar português - língua estrangeira: respostas ou perguntas? Oferecida pela professora Felipa Matos, uma das colaboradoras do projeto teletandem”.

(BMaísa-66-3-68)

Este excerto da biografia de Maísa incitou ainda mais os meus questionamentos sobre o motivo de sua tensão: Como uma aluna com tanta bagagem sobre ensino e aprendizagem em tandem e teletandem pode ficar tensa com uma sessão de orientação, que trabalha com conceitos e princípios básicos de um contexto em que ela claramente já possui um conhecimento avançado?

Voltei-me, então, aos dados de Maísa em busca de asserções diretas ou indiretas que pudessem me levar às respostas a estes questionamentos. Alguns excertos que encontrei conduziram-me a outro aspecto interessante em Maísa: a sua auto-avaliação. Analisando os dados desta aluna-orientadora, é possível afirmar que esta tensão de Maísa, observada nos excertos 61 a 64, decorre da sua auto-avaliação crítica e, poderíamos dizer, um tanto rígida.

Observando excertos como os seguintes (67 e 68), é possível compreender que a aluna-orientadora Maísa demonstrava sinais de tensão e nervosismo por estar insatisfeita em relação ao seu desempenho como orientadora:

“(...)Em comparação a última sessão, que foi realizada para um grupo maior de alunos, eu não gostei do desenvolvimento da sessão. A experiência anterior que tive com o grupo grande foi mais dinâmica. Com duas pessoas apenas foi difícil tentar fazer com que os alunos participassem, levantassem perguntas ou que pelo menos reagissem as colocações que eu fazia.(...)” (DRMaísa2-67-5-8)

“(...)eu to percebendo que dá para melhorar...assim...é...baseando na última sessão.” (SMOMaísa1-68-19)

Analisando estes excertos 67 e 68, comecei a conjecturar que esta tensão revelada por Maísa parece residir basicamente no desenvolvimento da sessão, ou seja, na forma como a sessão de orientação era apresentada aos alunos, e conseqüentemente no seu papel como orientadora/mediadora dentro deste desenvolvimento. Ao se considerar também o excerto 64, e principalmente o 68, é possível pressupor que a aluna-orientadora Maísa não estava satisfeita com sua prática neste contexto:

“(...)deu para perceber que a gente poderia deixar mais...ah...mais dinâmico(...)”(SMOMaísa1-69-70)

“(...)o básico eu sei já o que é o Teletandem, como acontece...mas eu acho que dá para melhorar e deixar a sessão mais dinâmica..é...trazendo mais exemplos, exemplos práticos(...)” (SMOMaísa1-70-22-25)

“Eu estava achando que parecia que era muita informação para dois alunos. Talvez, eu estivesse querendo resumir para fazer passar mais rápido, porque eu tive a impressão de que estava sendo repetitivo ou que não estava sendo necessário para eles(...)” (SMOMaísa1-71-22-24)

Com estes excertos pude confirmar minha suposição de que a aluna-orientadora Maísa refletia sobre a sua prática nas sessões de orientação e, conseqüentemente, sobre o seu papel nelas, principalmente ao ler *“(...)eu to percebendo que dá para melhora(...)” (SMOMaísa1-68-19)*; *“tenho a impressão de que o conteúdo do slide parece pesado, ou a*

sessão seja chata para eles.(...)” (DRMaísa2-69-15-17) e *“(...)eu me senti mais preparada assim,(...)*” (SMOMaísa1-70-155-156). Pensando nesta reflexão da aluna-orientadora sobre a sua prática na sessão de orientação e a consequente construção de sua identidade como orientadora/mediadora, voltei-me, aos dados de Maísa, novamente, em busca de segmentos mais diretos sobre uma reflexão sobre a prática da aluna-orientadora nas sessões e encontrei os seguintes excertos:

“(...)A maior dificuldade é realmente, fazer a sessão para uma ou duas pessoas. Isso porque tenho a impressão de que o conteúdo do slide parece pesado, ou a sessão seja chata para eles.(...)” (DRMaísa2-69-15-17)

“Essa sessão foi muito mais fácil para mim..é..como eu já tinha tido a experiência da sessão individual e já tinha feito uma primeira em grupo, ah...eu me senti mais preparada assim, é...eu também, assim, eu tenho dificuldade em falar em público tudo(...)” (SMOMaísa1-70-155-156)

Estes dois últimos segmentos de Maísa me incitaram a pesquisar nos dados mais asserções sobre esta reflexão da aluna-orientadora Maísa, sobre seu papel de orientadora/mediadora dentro da sessão de orientação e encontrei os seguintes excertos:

“(...)o papel do orientador de um aluno que faz teletandem não é ensinar ele como ele tem que fazer, e ele vai fazer do jeito que ele quiser, mas é ajudar eles com as dificuldades, então, dava para relacionar muito isso com a prática, porque,(...)na orientação de teletandem é diferente, é bem diferente, e a gente enfrenta essa dificuldade tanto que agora a gente pensa em fazer uma forma diferente, o que a gente faz de forma expositiva, ou acrescentar novos recursos a isso.” (SMOMaísa1-71-275-280)

“Primeiro porque a gente tinha feito uma oficina com o Prof. Brammerts de mediação e por ela deu para perceber assim que a idéia de mediação não é passar...não é...hum..é...não é dar as respostas prontas para o aluno,mas partindo do que ele já tem do que ele já conhece, é fazer ele refletir, e a partir dessa reflexão ele vai adquirindo o que ele quer, o que ele está buscando(...)” (SMOMaísa1-72-76-80)

Relacionado estes dois últimos excertos e os anteriores e todas as questões trabalhadas anteriormente sobre o caráter dualista, conducente e mediador da sessão de orientação de teletandem no laboratório em questão, procurei os pressupostos teóricos sobre mediação de Helmut Brammerts (2003) citados por Maísa.

Quanto à mediação em tandem, Brammerts (2003) afirma que “a mediação deve estimular os aprendizes a utilizarem sua própria habilidade de aprender independentemente”. Segundo o autor, a mediação “deve também apoiar os aprendizes no desenvolvimento desta habilidade e de um senso individual de confiança para assumir seu processo de aprendizagem. (p.106)” Esta afirmação me conduz à aluna-orientadora Máisa quando afirma que “*a idéia de mediação não é passar...não é...hum..é...não é dar as respostas prontas para o aluno,mas partindo do que ele já tem do que ele já conhece, é fazer ele refletir, e a partir dessa reflexão ele vai adquirindo o que ele quer, o que ele está buscando(...)*”(SMOMaísa1-72-76-81).

Considerando esta descrição dos objetivos da mediação na aprendizagem em tandem por Brammerts (2003) e as questões elencadas no segundo tema (“A sessão de orientação”) sobre os objetivos da sessão e a sua natureza, recordei que a aluna-orientadora Máisa relaciona os seus objetivos ao da sessão de orientação em sua biografia:

“Com o decorrer das várias sessões não acho que foi ficando mais fácil. Acho que fica cada vez mais difícil na medida em que os meus objetivos continuam sendo não ferir a autonomia do aluno, mas ao mesmo tempo garantir a ele um terreno seguro para iniciar sua aprendizagem por meio do teletandem.” (BMaísa-73-98-101)

É possível observar uma relação entre orientação, mediação e autonomia na aprendizagem em tandem nos excertos 71, 72 e 73 de Máisa e nos pressupostos teóricos de Brammerts (2003). Ao refletir sobre esta relação e ao reler especificamente os seguintes segmentos:

“(...)o papel do orientador de um aluno que faz teletandem não é ensinar ele como ele tem que fazer, e ele vai fazer do jeito que ele quiser, mas é ajudar eles com as dificuldades,(...)” (SMOMaísa1-71-275-280);

“(...) mediação não é dar as respostas prontas para o aluno,mas partindo do que ele já tem do que ele já conhece, é fazer ele refletir, e a partir dessa reflexão ele vai adquirindo o que ele quer(...)”(SMOMaísa1-72-76-80);

“(...)não ferir a autonomia do aluno, mas ao mesmo tempo garantir a ele um terreno seguro para iniciar sua aprendizagem por meio do teletandem.” (BMaísa-73-98-101);

Penso nas quinze diretrizes para a mediação apresentadas pelo projeto TTB, mais especificamente as diretrizes quatro, seis e treze:

Seria interessante e pertinente se o mediador:

4- Procurasse não prescrever um modo que ele acredita estar correto, evitando realizar, assim, uma prática pedagógica diretiva que impossibilita a reflexão e autonomia do aprendiz;

6- Partisse sempre das necessidades dos interagentes, vivenciadas em sua prática;

13- Procurasse não trabalhar com respostas prontas, mas, sim, instigasse o interagente a buscar o melhor caminho para que ele aprenda a refletir e encontrar, de maneira autônoma, soluções para possíveis problemas, tornando-os aptos para a resolução de situações conflituosas com os quais inevitavelmente se depararão em suas experiências pedagógicas futuras.

(Teletandem News, Ano 1, n. 1, p. 7³²)

Considerando todos estes excertos de Maísa e todas as questões discutidas nos temas anteriores sobre o caráter mediador da sessão de orientação, inferi que o papel de orientador de teletandem defendido por Maísa parece convergir-se, em alguns aspectos, ao papel do mediador de teletandem. Acredito que estas reflexões da aluna-orientadora Maísa sobre a natureza e os objetivos da sessão, até sobre a melhor forma de como desenvolver a sessão (tópico discutido no tema 1) parecem conduzi-la a construir sua identidade como orientadora/mediadora de teletandem. Pensando nesta conjectura, perguntei-me: *Será que a aluna-orientadora Lilian também concebe o seu papel de orientadora desta forma? Será que Lilian também reflete sobre sua prática? Será que ela era guiada pelos mesmos objetivos de Maísa na sessão de orientação?*

Ao refletir sobre os objetivos mediadores de Maísa para a sessão de orientação, procurei nos dados da aluna-orientadora Lilian, asserções sobre os seus objetivos, o que ela procurava alcançar em uma sessão de orientação e lembrei-me, então, do excerto 34, no qual, a aluna-orientadora apresenta, de forma resumida, os seus objetivos para a sessão de orientação:

“(...) eu acho essencial a orientação, porque os alunos ficam...às vezes, ficam até mesmo

³² O arquivo Teletandem News 1 se encontra no site do projeto(www.teletandembrasil.org.br) na seção de produção científica.

perdido, sabe? Eu sei também porque eu fiquei no começo, né? “Mas, o que que eu faço? Como eu faço?”(...)” (SMOLilian1-34-145-147). Buscando mais segmentos sobre o assunto, encontrei, nos dados da aluna-orientadora Lilian, o seguinte excerto:

“(...)Nessas sessões, preocupava-nos com as questões técnicas (como por exemplo, os programas que poderiam ser utilizados para a interação e as ferramentas opcionais para maximizar o processo de aprendizagem) e com questões teóricas, abordando teorias de tandem e dando ao aluno uma maior visão do contexto, além de promover reflexões sobre as parcerias.” (BLilian-74-22-26)

Comparando com os excertos de Maísa, podemos inferir que os objetivos para a sessão de orientação das duas alunas-orientadoras se tangenciam em dois aspectos: a) apresentar os pressupostos e os conceitos teóricos básicos do contexto de aprendizagem em tandem e teletandem e b) promover uma reflexão no aluno sobre o seu processo de teletandem.

Ainda me questionando se Lilian refletia sobre a sua prática como orientadora/mediadora como Maísa, procurei referências por uma autoreflexão em seus dados e encontrei em sua biografia, o seguinte excerto:

“(...)embora eu precisasse orientar os alunos, era necessário também que eu o deixasse reconhecer o que realmente era importante pra ele. Ao mesmo tempo, eu precisava colocar as orientações, não de maneira diretiva, mas de uma maneira que ele entendesse o real sentido da proposta e não ferisse sua autonomia (um dos pilares da aprendizagem em tandem).” (BLilian-75-28-32)

Este excerto 75 de Lilian remeteu, novamente, às diretrizes quatro e treze para a mediação apresentadas pelo projeto TTB:

Seria interessante e pertinente se o mediador:

4- Procurasse não prescrever um modo que ele acredita estar correto, evitando realizar, assim, uma prática pedagógica diretiva que impossibilita a reflexão e autonomia do aprendiz;

13- Procurasse não trabalhar com respostas prontas, mas, sim, instigasse o interagente a buscar o melhor caminho para que ele aprenda a refletir e encontrar, de maneira autônoma, soluções para possíveis problemas, tornando-os aptos para a resolução de situações conflituosas com os quais inevitavelmente se depararão em suas experiências pedagógicas futuras.

(Teletandem News, Ano 1, n. 1, p. 7)

Assim como com a aluna-orientadora Maísa, durante as sessões de mediação online, eu apresentei minhas observações (excertos 61, 62 e 63) e perguntei a Lilian sobre a possibilidade dela estar nervosa durante as sessões de orientação. Também assim como Maísa, a aluna-orientadora Lilian confirmou minhas conjecturas: “*Sim, eu fico muito nervosa.*” (SMOLilian1–74–9). Esta declaração incitou ainda mais os meus questionamentos sobre a aluna-orientadora Lilian, então, perguntei-lhe o motivo de sua tensão:

“Por ser por falta de experiência, porque assim, é...é uma coisa que...o conceito teórico eu sei, eu estudei isso, eu já sei, sei do que se trata, do que...do que eu tenho que falar, o que eu preciso fazer..acho que a questão é mesmo é aquele primeiro impacto para falar em público mesmo...sabe? Não é...É uma coisa que não é assim...não...não é algo que me impeça de falar em público, tanto que eu dei a sessão, né? de orientação e tudo mais, só que...um pouquinho antes eu sempre fico um pouco nervosa, talvez, ai, por essa coisa de ter que falar em público mesmo...não sei...não sei se isso seria pela falta de experiência..um pouco talvez por ser minha primeira orientação em grupo, acho que numa segunda vez seria bem mais à vontade.” (SMOLilian1–76–17-24)

Esta falta de experiência como fator de tensão para Lilian me remeteu a sua biografia, *será que ela não tinha a mesma bagagem teórica e prática em ensino e aprendizagem em tandem e teletandem quanto Maísa?* Em sua biografia, encontrei o seguinte excerto:

“Meu primeiro contato com o teletandem foi no ano de 2006,(...) , o coordenador do projeto TTB me convidou para participar do projeto, fazendo uma pesquisa de Iniciação Científica, sobre as minhas experiências de teletandem e o papel de professor mediador,(...) Inserida no projeto e com bolsa de Iniciação Científica, comecei a trabalhar como monitora no Laboratório de Teletandem assim que ele foi inaugurado na UNESP de Assis, no final de 2007. Eu estava no final do 2º ano do curso e passei todo o meu 3º ano de faculdade e o começo do 4º como monitora e orientadora do Laboratório. Minha pesquisa teve duração de dois anos e em todo esse período estive dentro do laboratório de teletandem, auxiliando na organização do mesmo e ministrando sessões de orientação aos alunos praticantes.(...)” (BLilian–77–3-19)

Comparando as biografias das alunas-orientadoras Lilian e Maísa, podemos observar que a aluna-orientadora Maísa estava um ano a frente de Lilian, pois, quando coletei estes dados, Maísa se encontrava no último ano da graduação enquanto Lilian ainda se encontrava no terceiro ano. Esta diferença de um ano na graduação das alunas-orientadoras fundamentou a minha conjectura de que a aluna-orientadora Maísa se sentia mais confiante no seu papel de orientadora/mediadora enquanto que Lilian ainda enfrentava dificuldades:

“Confesso que até mesmo antes de uma sessão anterior que eu iria dar fiquei com bastante medo e como eu já estava um pouco doente, achei melhor não ir e pedi para outra pessoa dar a orientação no meu lugar. O grande motivo foi a doença, mas creio que esse receio também teve uma porcentagem de “culpa” na minha ausência.”(DRLilian1-78-14-17)

Refletindo sobre essa falta de experiência e este último excerto, questionei-me: *As sessões de orientação não eram um contexto novo para todos os orientadores na época? O laboratório de teletandem havia sido inaugurado há pouco tempo quando coletei estes dados. Por que, então, Lilian estaria tão preocupada com sua falta de experiência num contexto novo a ponto de faltar às sessões? Novamente voltei-me aos dados de Lilian em busca de referências de mais pistas ou fatos que fundamentassem essa insegurança por falta de experiência e encontrei os seguintes excertos:*

“(...) a sessão de orientação em grupo parece que dá uma idéia mais de que eu tenho que transmitir alguma informação, que eu preciso passar alguma coisa, acho que aquela idéia de professor-aluno, uma coisa assim, (...)” (SMOLilian1-79-32-34)

“(...)ai entra também o fato da experiência em relação assim que eu não tenho...é...não tenho experiência com sala de aula, essas coisas assim, então é uma coisa assim que eu tenho um pouco de medo ainda.” (SMOLilian1-80-40-42)

Analisando estes excertos 79 e 80, inferi que a insegurança de Lilian se reside, na realidade, na semelhança que a sessão de orientação possui com o contexto de sala de aula: alguém com mais conhecimento acerca de outro assunto auxiliando um grupo de pessoas inexperientes estes conhecimentos necessários para o seu desenvolvimento. Estes segmentos de Lilian conduziram-me conseqüentemente às questões elencadas no último tema desta análise: “O papel das sessões orientação na formação do professor de LE”.

3.1.6. O papel das sessões orientação na formação inicial do professor de LE

O último tema discutido nesta análise é muito relevante nesta pesquisa, pois foi o que me motivou a investigar este contexto de sessão de orientação no laboratório de teletandem. Quando tomei conhecimento de que alunos do curso de Letras ofereciam sessões de orientação no laboratório, logo fiquei interessada em investigar o quanto e como esta realidade pode ser relevante na formação inicial do professor de LE.

O papel das sessões de orientação na formação inicial do professor de LE é mais evidente nas asserções da aluna-orientadora Lilian. Esta relação está possivelmente ligada à insegurança que a aluna-orientadora tem em relação a sua identidade e o seu papel como orientadora/mediadora (discutidos no tema anterior) e, possivelmente, por estar no terceiro ano de graduação.

Buscando compreender melhor a relação que a aluna-orientadora Lilian enxerga entre as sessões de orientação, a sala de aula (expressa nos excertos 79 e 80), encontrei os seguintes excertos:

“E em relação a uma pessoa só, é...eu acho realmente que, assim, eu fico mais à vontade, sabe? Acho que não fica uma coisa assim tão...tão formal assim.” (SMOLilian1-81-29-30)

“(...)quando tem várias pessoas assim, então, vem já a idéia de sala de aula e a sala de aula é...ainda é para mim uma coisa intimidadora(...)” (SMOLilian1-82-45-46)

Ao considerar estas asserções de Lilian, comecei a conjecturar que a sua insegurança e o seu medo residiam principalmente na quantidade de alunos para os quais ela oferecia as sessões de orientação. O medo de falar em público se tornava a cada excerto mais fundamentado em minhas suposições e por isso, busquei, nos seus diários reflexivos, alguma referência a este fator:

“Como em quase todas as vezes que eu preciso falar em público, estava muito nervosa antes de começar a sessão.(...)” (DRLilian1-83-9-10)

“Eu já havia dado três sessões de orientação, duas teóricas e uma prática, mas com uma pessoa só. Assim era bem mais fácil, eu me sentia mais a vontade. Mas essa em grupo foi desafiadora pra mim, até mesmo por considerar que eu estou em formação para ser professora e preciso aprender a lidar com isso.” (DRLilian1-84-11-13)

A partir destes dois últimos excertos, foi possível inferir que, contraditoriamente, a aluna-orientadora Lilian, professora de LE em formação, tinha dificuldades para se comunicar com várias pessoas, ou seja, em público. *Será que Lilian era uma pessoa tímida e tinha dificuldades para interagir de uma forma geral, ou era a experiência de ser orientadora/mediadora que a intimidava?* Guiada por esta dúvida, perguntei a Lilian em nossa primeira sessão de mediação online. A aluna-orientadora me explicou, então, a razão deste seu medo de falar em público:

“(...) eu, hoje, me solto bem mais, eu consigo me comunicar bem melhor assim, mas, eu, eu era muito tímida, sabe? Então, eu sempre tinha receio de falar em público, com as pessoas assim, agora não, hoje eu já, já falo, já enfrento, mas eu vejo assim, eu hoje tenho consciência disso, de que eu tenho esse medo de...não sei, de me expor ali, sabe? Talvez um pouco isso, de expor para as pessoas, é, porque, às vezes, eu preciso de aprovação das pessoas, sabe? Então, é...tem aquela, aquele medo de é... “ai, o que essa menina está falando, né? Nada a ver”. Então, medo assim, de que as pessoas não me respeitem.” (SMOLilian1-85-56-61)

Ao considerar este excerto 85 de Lilian, a sua timidez e o seu conseqüente medo de exposição tornaram-se conjecturas mais harmonizadas com a realidade da aluna-orientadora em questão. Levando, então, em consideração a presença relevante de uma insegurança advinda de um medo de exposição, perguntei a Lilian como ela lidava com este medo consciente dentro da sessão de orientação. A aluna-orientadora me explicou este sentimento no seguinte segmento:

“É medo de rejeição. Essas coisas assim, é, hoje eu já consigo encarar isso e superar, entendeu? Só que, às vezes, ainda dá aquele bloqueio: “ai, não, mas se eu puder fugir, vamos lá, eu vou fugir, então.” Depende também de, não sei, depende de vários fatores: de como eu estou, do que está acontecendo assim, duro que, às vezes, é igual que eu falei lá também, que para mim é uma situação desafiadora, sabe? Porque eu vejo que é um desafio eu enfrentar esse meu medo. Eu enfrentar esse obstáculo que eu tenho, eu sei que eu preciso enfrentar, então, a partir do momento em que eu já tenho consciência disso, eu consigo enfrentar, né? Claro que, às vezes com alguns receios ainda, né? Como eu falei daquela outra orientação que eu assim: “ai, então, não eu to com medo, não vou”, sabe? Né? Então, o medo de fazer alguma coisa errada, com medo de errar, com medo de rejeição, é isso, acho que são esses os fatores.” (SMOLilian1-86-63-71)

Este desafio de Lilian em vencer o medo de exposição e de falar em público descrito no excerto acima, me remete a uma reportagem sobre o professor no site da CAPES³³. Dentre outras discussões, esta reportagem sobre o professor traz o projeto "Formação de professores nas áreas de ciências e linguagens", da Universidade Federal de Goiás (UFG). Segundo a professora Simara Nunes da UFG, o programa “contribuiu para o desenvolvimento profissional dos licenciandos” e promoveu “o amadurecimento dos alunos”. Penso no medo da aluna-orientadora Lilian principalmente quando leio a seguinte declaração de Simara Nunes:

Percebo que os licenciandos conseguem se expressar melhor, superar o medo de falar em público. Isso os ajuda a ganhar o respeito de seus alunos e a manter um bom relacionamento com eles. O programa aproxima mais o licenciando da escola que os estágios comuns (...). (NUNES, 2009, grifo meu)

Mateus (2002) também confirma este sentimento de insegurança e medo nos alunos-professores durante a formação inicial ao afirmar que: “(...) Na universidade as sensações ficam todas misturadas, pois há *medo, insegurança*, entusiasmo, realizações e decepções(...)”(MATEUS, 2002, p. 48, grifo meu).

Refletindo sobre esta insegurança e este medo comuns na formação pré-serviço observados em Lilian, comecei a me questionar se as sessões de orientação auxiliariam a aluna-orientadora no desafio de vencer estes sentimentos. Voltei-me aos dados e encontrei os seguintes excertos:

³³ Esta reportagem sobre o professor se encontra disponível no link abaixo:

<http://www.capes.gov.br/servicos/sala-de-imprensa/36-noticias/3251-15-de-outubro-dia-do-professor>

“Ao final da orientação senti-me também satisfeita com o meu desempenho. Não deixei com que o nervosismo atrapalhasse a minha comunicação e procurei estar bem aberta aos alunos.(...)” (DRLilian1–87–36-37)

“(...) eu tive a chance de ver fazendo teletandem ou orientando os alunos a fazer. Eu com certeza aprendi bastante coisa. Por isso eu me sinto mais segura, porque tive essa chance.” (SMOLilian2–88–26-28)

“À medida que eu ministrava as orientações, eu me formava enquanto professora de língua estrangeira, porque, vencida meu medo de falar em público e tinha que pensar em como dar aquele conteúdo para os alunos(...).” (BLilian–89–27-29)

Os excertos 87, 88 e 89 me conduziram a inferir que as atividades de orientação ministradas por Lilian poderiam contribuir para seu aprendizado sobre como lidar com a sua insegurança e o seu nervosismo ao longo das sessões de orientação. Um segmento em específico chamou a minha atenção: *“À medida que eu ministrava as orientações, eu me formava enquanto professora de língua estrangeira,(...)tinha que pensar em como dar aquele conteúdo para os alunos(...).”* (BLilian–89–27-29). Refletindo acerca desta declaração, perguntei-me: *Como exatamente a aluna-orientadora Lilian se formava como professora ao refletir sobre as suas sessões de orientação?* Voltei-me, então, aos seus dados e encontrei os seguintes segmentos:

“(...)eu sempre procuro encarar de uma maneira diferente, (...)eu procurei fazer bastante perguntas para os alunos, sabe? Porque eu não gosto de ficar eu o tempo todo falando, então, tipo, atrasou um pouquinho a sessão porque eu fiquei, eu fiz algumas perguntas, a cada, a cada, tipo, dois slides, eu perguntava: “Vocês entenderam?”, né? “Tem alguma dúvida, assim?”, “Falem alguma coisa”.(...)” (SMOLilian1–90–135-139)

“Apesar do nervosismo inicial, tudo caminhou bem. Não queria que aquilo parecesse uma aula de transmissão de informações, em que só eu falava, eles prestavam atenção e anotavam. Queria que eles perguntassem e participassem realmente da orientação. Entretanto isso foi um pouco difícil pra mim, pois eu precisava passar as informações do slide pra eles. O que consegui fazer foi perguntar bastante, perguntar se eles estavam entendendo, se tinham alguma dúvida e pedi também para que alguns já falassem sobre suas parcerias (aqueles que já tinham começado o teletandem).” (DRLilian1–91–21-27)

Analisando os excerto 90 e 91, comecei a conjecturar que as sessões de orientação de teletandem parecem ter auxiliado a aluna-orientadora Lilian a refletir sobre sua prática como

professora/mediadora: a) enfrentando seu medo de exposição em público e b) descobrindo o que quer e o que não quer fazer durante a orientação/mediação.

Considerando que as sessões de orientação parecem ter desencadeado na aluna-orientadora Lilian um processo de reflexão sobre sua própria formação inicial como professora de LE, penso em Kaneoya (2008). Esta pesquisadora do projeto TTB também estudou a formação inicial do professor de línguas no contexto de teletandem e afirma que:

(...) As mediações podem ser caracterizadas como um espaço de aprendizagem e têm potencial para promover oportunidades significativas de reflexão crítica. Estas, por sua vez, motivam novas reflexões e a busca de soluções para os problemas surgidos, proporcionando, ainda, coerência para a formação inicial em teletandem e conscientização quanto à responsabilidade pelo ensino/aprendizagem em parceria(...) (KANELOYA, 2008, p.243)

Pressupondo que as sessões de orientação haviam tido um papel relevante na formação inicial da aluna-orientadora Lilian, perguntei-lhe, durante a sessão de mediação *online*, sobre os modos pelos quais as sessões haviam modificado a sua formação na graduação. A aluna-orientadora me respondeu da seguinte forma:

“Ah, eu senti mais preparada depois de resolver tantos problemas no laboratório e pensar tanto sobre o que fazer e qual a melhor maneira de fazer. Eu acho que isso me ajudou muito a me sentir mais segura daqui pra frente.” (SMOLilian2-92-24-28)

Esta declaração da aluna-orientadora Lilian me incitou a ir mais a fundo sobre os modos pelos quais ela concebia o papel das sessões de orientação de teletandem e do laboratório na sua formação inicial de professora de LE. Pensando nisso, pedi a ela que me explicasse melhor esse assunto. Primeiramente, perguntei em relação ao quê exatamente ela se sentia mais segura:

“Ah, a tudo, principalmente em relação a ensino e aprendizagem de línguas, porque eu vi muita teoria disso no laboratório, preparando e dando as sessões, nas aulas de Prática de Ensino também e aí muito da teoria que eu estudei, eu tive a chance de ver fazendo teletandem ou orientando os alunos a fazer. Eu com certeza aprendi bastante coisa. Por isso eu me sinto mais segura, porque tive essa chance. Entende?” (SMOLilian2-93-24-28)

“A gente pensava junto, toda hora tinha algum problema para resolver, técnico, administrativo, prático, até mesmo, pessoal, e aí a gente se reunia, às vezes, até no refeitório, a gente almoçava discutindo questões do laboratório. E eu senti que eu cresci muito com isso.” (SMOLilian2-94-16-18)

Refletindo sobre este trabalho em grupo no laboratório descrito no excerto 94 de Lilian, especulo que a experiência de trabalhar no laboratório de teletandem foi relevante para a construção de um paradigma reflexivo na formação inicial das alunas-orientadoras. Esta possível importância do laboratório no processo de reflexão das alunas-orientadoras me parece mais fundamentada quando leio Sól (2004), que afirma que: “(...) é necessário que o professor desenvolva, em seu fazer pedagógico, o hábito de refletir sobre a própria prática e discuti-la com outros colegas, ou seja, trabalhando a reflexão coletiva. Dessa forma, o professor terá condições de desenvolver projetos colaborativos.” (SÓL, 2004, p.103).

Ao perceber bastante entusiasmo na voz da aluna-orientadora, pedi para que ela pensasse nessa experiência dentro do laboratório de teletandem e me respondesse o que ela acreditava que havia aproveitado mais desta experiência:

“Acho que o que eu mais gostei e aproveitei de trabalhar no laboratório de teletandem dando as sessões de orientação e ajudando a organizar tudo, foi esse contato com os outros alunos. Porque a gente passou horas junto, trabalhando, conversando, fazendo reuniões. A gente dividiu até os nossos medos como orientadores, futuros professores, trocamos idéias sobre o assunto. Eu acho que a gente, aqui no laboratório, a gente cresceu, evoluiu junto, discutindo, trabalhando, refletindo. Eu amei.” (SMOLilian2-95-9-14)

Estes segmentos da aluna-orientadora Lilian me remetem a Paiva (2004), que discute a formação inicial do professor de línguas. Para a pesquisadora, a formação do professor na área de Letras deve contemplar muitas competências exigidas a este profissional. Dentre elas, uma em específico me remete às asserções de Lilian quanto ao seu trabalho desenvolvido nas sessões de orientação e no laboratório: “a capacidade de resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e comunicar-se dentro da multidisciplinaridade dos diversos saberes que compõem a formação universitária em Letras (PAIVA, 2004, p.8).

Refletindo sobre as dificuldades e as mudanças citadas por Lilian na sua formação pela experiência de ministrar sessões de orientação de teletandem, lembrei-me de Maísa. *Será que a aluna-orientadora Maísa também passava por dificuldades nas sessões de orientação? Será que a aluna-orientadora Maísa também teve sua formação inicial modificada por esta experiência? Será que Maísa também relaciona as sessões de orientação à sua formação inicial de professora de LE?* Pensando nisso, voltei aos dados de Maísa e encontrei os seguintes excertos:

“(...)é...eu também, assim, eu tenho dificuldade em falar em público tudo (...)”
(SMOMaísa1-96-157)

“Essa sessão foi muito mais fácil para mim..é..como eu já tinha tido a experiência da sessão individual e já tinha feito uma primeira em grupo, ah...eu me senti mais preparada assim, (...)”
(SMOMaísa1-97-155-156)

Considerando que entre as alunas-orientadoras Maísa e Lilian há uma diferença entre experiência no contexto de ensino e aprendizagem em teletandem e em graduação, me surpreendi ao constatar que Maísa também se declarou com medo de se expor em público. *Seria ela também uma pessoa tímida?* Continuei pesquisando em seus dados e encontrei a resposta: *“(...)eu sempre fui bem tímida e...então é meio difícil para mim falar com os outros...ainda mais assim, explicando alguma coisa(...)”* (SMOMaísa1- 157-158).

O excerto 97 de Maísa me chamou a atenção para as semelhanças com os excertos da aluna-orientadora Lilian quanto aos sentimentos e a timidez pessoal. *Então, as experiências das alunas-orientadoras Lilian e Maísa se tangenciavam, no sentido de que ambas passavam pelas mesmas dificuldades e transformações dentro das sessões de orientação?* Analisando este segmento, voltei-me ao excerto 89, em que Lilian nos declara indiretamente que venceu seu medo e sua insegurança pela prática, ou seja, ao longo das sessões de orientação. Comparando com o segmento de Maísa: *“já tinha feito uma primeira em grupo, ah...eu me*

senti mais preparada assim, (...)” (SMOMaísa1-97-155-156), é possível conjecturar uma harmonia entre as alunas-orientadoras.

Ao considerar que as alunas-orientadoras, mesmo tendo experiências diferentes no teletandem, passavam pelas mesmas dificuldades na construção de suas identidades como orientadoras/mediadoras, conjecturei: *Será que Maísa também refletia sobre sua prática como orientadora/mediadora como Lilian? Será que ela a considerava relevante para sua formação como professora de LE?* Com estes questionamentos, voltei-me aos dados e encontrei os seguintes excertos:

“(…), eu também já fiz sessões de teletandem e ainda faço, então, é..dá para pensar além, que é sobre formação de teletandem no contexto de teletandem. Então, dá para...dá para fazer muitas ligações, por exemplo, é gostoso, tudo o que eu estou vendo na teoria, ah...eu consigo ver o que aconteceu na minha prática de teletandem, por exemplo, então, dá para relacionar, acho que tudo está relacionado, a sala de aula com o meu teletandem, com a sessão de orientação, então, tanto meu papel como aluna como professora está tudo misturado.” (SMOMaísa1-98-283-288)

“(…)a estrutura de um teletandem, a questão da orientação no teletandem ela já...ela não...não é baseada em aula expositiva e...hum...então, já é um começo para eu começar a pensar, eu to sentindo na prática que aula expositiva funciona como primeira orientação, mas tem como a gente melhorar, melhorar assim, trazendo coisas diferentes, trazendo recursos diferentes, ah...mesmo sendo uma aula de primeira orientação, mas de uma forma que dá para tentar..para sala de aula que aula expositiva hoje em dia em sala de aula pública, por exemplo, ou particular também para adolescentes não...não surte muito efeito, então, essa questão de fazer o aluno participar mais, ah...eu estou vendo na prática com as sessões de orientação.” (SMOMaísa1-99-235-242)

Os excertos 98 e 99 me conduziram a conjecturar que as alunas-orientadoras, principalmente Maísa, estão inseridas no paradigma reflexivo de formação de professores de LE. Este pressuposto reflexivo remeteu-me aos excertos da aluna-orientadora Lilian, principalmente o segmento: *“(…)eu vi muita teoria disso no laboratório, preparando e dando as sessões, nas aulas de Prática de Ensino também e aí muito da teoria que eu estudei, eu tive a chance de ver fazendo teletandem ou orientando os alunos a fazer.(...)” (SMOLilian2-93-24-28).* Esta possibilidade de relacionar teoria à prática apresentada pela aluna-orientadora Lilian me remete as afirmações de Dutra (2000):

(...) *as teorias de ensino podem ser relacionadas com as experiências pedagógicas*. Sendo assim, o ato de ensinar passa a ter maior abrangência, pois sai do âmbito mecanicista da reprodução de técnicas e metodologias, indo para a *esfera reflexiva*. Vale ressaltar que o conhecimento de técnicas e métodos de ensino é crucial, mas não é o único “instrumento” para o completo desenvolvimento da prática pedagógica. (DUTRA, 2000, p. 41, grifo meu)

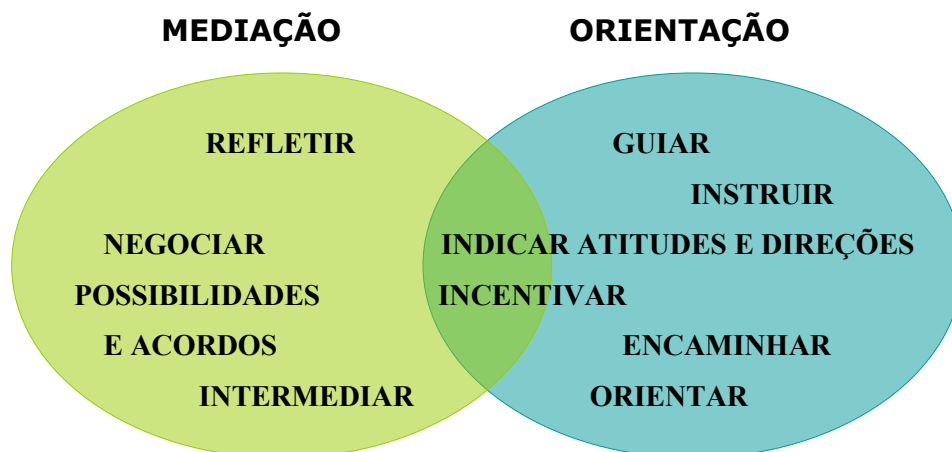
Analisando os excertos de Maísa e Lilian deste tema (excertos 81 a 99), é possível conjecturar que a experiência de ministrar sessões de orientação de teletandem desencadeou um processo de autoreflexão nas alunas orientadoras sobre a sua prática como orientadoras/mediadoras e conseqüentemente como futuras professoras de LE. Essa conjectura sobre um caráter reflexivo na formação inicial das alunas-orientadoras por meio das sessões de orientação parece mais fundamentada quando leio Moraes (2006): “(...)A reflexão envolve *processos reflexivos sobre a ação pedagógica, análise do próprio trabalho* à luz dos fins estabelecidos, gerando *nova compreensão* e se restabelece o ciclo em espiral(...)” (MORAES, 2006, p.135, grifo meu).

Dentre os últimos excertos da aluna-orientadora Maísa (excertos 98 e 99), o segmento “(...)eu estou vendo na prática com as sessões de orientação.” (SMOMaísa1-99-235-242) me remete aos pressupostos teóricos de Imbernón (2000) sobre a construção do conhecimento experimental do professor. Segundo Imbernón (2000), o conhecimento pedagógico do professor “*legitima-se na prática* e reside mais do que no conhecimento das disciplinas, nos processos de transmissão, reunindo características específicas como a complexidade, a acessibilidade, a observabilidade e a utilidade social, que faz *emitir ‘juízos profissionais’ situacionais baseados no conhecimento experimental da prática*.” (IMBERNÓN, 2000, p.30, grifo meu). Finalmente, passo às considerações finais e retomo as minhas perguntas de pesquisa.

3.2. Sessão de orientação ou sessão de mediação?

Mesmo depois de consultados os colegas de pesquisa, o dicionário e os estudiosos e especialistas em mediação e orientação no ensino e aprendizagem de línguas, as definições dos dois termos ainda não estavam esclarecidas para mim. Contudo, a análise e a discussão destes dados complementaram estas consultas anteriores e foram de grande importância na construção de uma definição mais clara destes dois tipos de interação presentes neste estudo.

Considerando as questões emergentes nos dados sobre o caráter mediador das sessões de orientação teórica no laboratório de teletandem, os estudos apresentados na fundamentação teórica acerca de orientação e mediação no ensino e aprendizagem de línguas e as definições apresentadas pelo dicionário, acredito que estas duas interações estão intrínseca mente ligadas e, em certas situações, são indissociáveis, como procuro apresentar no diagrama abaixo:



(FIGURA 8- Diagrama da relação entre mediação e orientação)

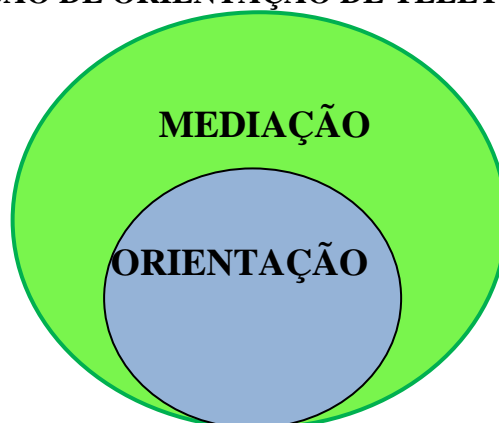
A análise da interação que ocorreu entre as alunas-orientadoras no laboratório de teletandem com os alunos usuários, chamada por mim e por elas de sessão de orientação, conduziu-me a este diagrama. Acredito que estas duas interações são diferentes e, em alguns casos, até opostas, pois é possível afirmar que mediar constitui-se basicamente em refletir e negociar, já orientar em guiar e instruir. Contudo, compreendo também que estas duas interações possam acontecer concomitantemente em uma mesma situação, ou seja, orientação e mediação não são necessariamente excludentes: é possível interagir, refletindo e indicando determinadas atitudes ou direções, ao mesmo tempo.

As asserções e as reflexões das alunas-orientadoras Lilian e Maísa discutidas neste capítulo me levaram a inferir que as chamadas sessões de orientação do laboratório de teletandem apresentam características e aspectos tanto da orientação, como indicar atitudes e direções mais adequadas para o ensino e aprendizagem de línguas em teletandem, quanto da mediação, como refletir sobre os princípios do teletandem e negociar possibilidades de solução de problemas como, por exemplo, de *feedback*³⁴.

Considerando esta relação intrínseca entre as duas interações descrita no diagrama acima, compreendo que, no caso deste estudo, as chamadas sessões de orientação não podem ser categorizadas simplesmente como sessões de orientação ou de mediação. Acredito que elas apresentam uma relação diferente da apresentada acima, ou seja, as sessões de orientação no laboratório de teletandem observado neste estudo são sessões de mediação com aspectos de orientação, como procuro demonstrar no diagrama abaixo:

³⁴ Estes aspectos podem ser melhor observados nos slides das sessões de orientação do laboratório apresentados no Anexo.

SESSÃO DE ORIENTAÇÃO DE TELETANDEM



(FIGURA 9 – Sessão de orientação do laboratório de teletandem de Assis)

Considero esta caracterização principalmente quando volto à apresentação em *Power Point* que as alunas confeccionaram para as sessões de orientação³⁵. É possível observar este caráter mediador dominante nesta interação desde os primeiros slides, quando os alunos usuários já são levados a refletir sobre a própria sessão, como demonstram os slides a seguir:

O que é uma sessão de orientação teórica ?

- E por quê você precisa participar dela?
- O que você espera dessa sessão ?

Por que você quer ou está fazendo Teletandem ?

(FIGURA 10- Slides 2 e 3 de FARIA e SOUZA, 2009)

Este caráter mediador da sessão de orientação de teletandem do laboratório de Assis também me conduziu a questionar a denominação desta interação: deveria denominá-la sessão de orientação ou de sessão de mediação? Esta questão gerou discussões inclusive no próprio exame de qualificação deste estudo, no qual, a banca discutiu a necessidade ou não de se

³⁵ Disponíveis no CD de anexo.

modificar a interação entre as alunas-orientadoras e os alunos usuários de sessão de orientação para sessão de mediação.

É preciso lembrar, contudo, que, no laboratório de teletandem em questão, ocorrem também outras interações com os alunos usuários: as chamadas sessões de mediação (veja na seção “2.4.1. As sessões de orientação no laboratório” e na Figura 7).

Considerando estas duas interações do laboratório de teletandem, as questões emergentes dos dados apresentados e as discussões levantadas no exame de qualificação deste estudo, acredito que minhas conclusões acerca desta questão vão ao encontro de Consolo (2010)³⁶, quando afirma que:

É interessante deixar os dois termos, pois são *dois momentos diferentes do processo interativo*: o início, *a sessão de orientação*, aquilo que os alunos devem receber de informação, e eventualmente, de acordo com a necessidade deles, até uma informação mais técnica etc. Essa sessão tem a ver já com uma agenda pré-estabelecida e *ocorre antes das interações de teletandem*. Agora *a sessão de mediação vai ser muito particular para cada um depois e ao longo das interações*, aí o mediador também se posiciona mais direta ou indiretamente, promovendo reflexão, fornecendo pistas ou não. Eu acho que *são interações diferentes e igualmente importantes, nos seus momentos*. (CONSOLO, 2010, grifo meu)

Mesmo apresentando um caráter mediador predominante, concordo com Consolo (2010) ao afirmar que as interações entre as alunas-orientadoras e os alunos usuários devem manter, dentro deste estudo, a denominação de sessão de orientação para diferenciar das chamadas sessões de mediação que ocorrem após o início das interações de teletandem dos alunos usuários.

A análise dos dados e as reflexões sobre orientação e mediação neste estudo me conduziram às minhas perguntas de pesquisa, as quais procuro responder na seção seguinte.

³⁶ Esta asserção de Consolo ocorreu ao longo do exame de qualificação desta dissertação de mestrado em 27 de outubro de 2010.

3.3. Respondendo às perguntas de pesquisa

Nesta seção, busco responder as minhas duas perguntas de pesquisa considerando os resultados dos dados coletados e as perspectivas teóricas da formação inicial do professor de LE, do ensino e aprendizagem de LE mediado pela tecnologia, ensino e aprendizagem de LE em tandem e em teletandem, mediação no ensino e aprendizagem de línguas e o paradigma reflexivo na formação inicial do professor de LE:

1. Quais os possíveis impactos da experiência de orientação, dada pelo aluno de Letras no laboratório de Teletandem, na sua formação inicial de professor de LE?

A partir da investigação dos dados coletados e da discussão dos temas, foi possível elencar possíveis impactos na formação inicial do professor de LE a partir da experiência de ministrar sessões de orientação no laboratório de teletandem. Seguem abaixo estes impactos e alguns excertos dos dados que julgo fundamentarem esta resposta.

Considerando tudo o que vivi e presenciei no laboratório de teletandem quanto ao trabalho dos alunos-orientadores, os dados que coletei para esta pesquisa e os pressupostos teóricos que me fundamentaram, acredito que as alunas-orientadoras Lilian e Maísa são capazes de:

(1) Teorizar suas práticas de ensino e aprendizagem colaborativa de línguas

Considerando os dados analisados neste estudo, acredito que as alunas-orientadoras são capazes de teorizar suas práticas de ensino e aprendizagem colaborativa de línguas, mais especificamente em teletandem. As reflexões e as asserções das alunas-orientadoras me conduziram a acreditar que elas desenvolveram uma capacidade de aproveitar suas práticas de

teletandem e suas experiências como orientadoras/mediadoras de teletandem e transformá-las em fases ou conteúdo teórico para os alunos-usuários do laboratório:

“(...)Para as sessões de orientação teórica eu preparei um slide com um conteúdo assim bem básico sobre o teletandem falando o que é o contexto tandem, falando dos princípios, as definições teóricas, do contexto, do princípio de autonomia, da reciprocidade, do uso separado das línguas, a explicação para cada um desses princípios, a estrutura de uma sessão de interação, que é conversa, feedback e reflexão no final, a estrutura, os possíveis problemas que eles teriam, a importância do feedback para diferenciar o teletandem de um chat, então, a gente frisa muito na questão da diferenciação do teletandem com um chat, frisa que eles são autônomos e que eles têm que aproveitar o contexto do teletandem..ah..para aprender e estruturar essa aprendizagem, salvando os dados, gravando as interações e refletindo sobre eles, aí ao final, eles levantaram questões, que eram questões mais práticas, assim e é basicamente isso.” (SMOMaísa1-19-58-69)

(2) Considerar e lidar com o fator externo e limitante do tempo em uma aula

Considerando os dados coletados e analisados nesta pesquisa, inferi que as alunas-orientadoras participantes após esta experiência de ministrar sessões de orientação/ mediação no laboratório de teletandem são capazes de lidar com o fator tempo em uma aula. Acredito que as experiências de preparar, desenvolver e ministrar as sessões de orientação levando em consideração o tempo disponível e limitado dos alunos-usuários do laboratório conduziram-nas à capacidade de considerar e lidar com o fator externo e limitante tempo em uma interação com aprendizes, como por exemplo, uma sala de aula. Esta capacidade de lidar com o fator tempo pode ser de grande importância para o professor de LE ao preparar ou ministrar uma aula:

“(...)Foi uma grande dificuldade prepará-la porque eram muitas as informações que julgávamos importantes e o tempo da sessão era curto, 1 hora mais ou menos para a sessão teórica e 1 hora a sessão prática.(...)” (BMaísa-X-89-91)

“(...)E eu já acho que na sessão em grupo, dependendo do tempo e da quantidade dos alunos até dá para fazer alguma coisa diferente.” (SMOLilian1-16-414-415)

(3) Reconhecer as possíveis dificuldades dos alunos e a detectar as suas dúvidas comuns neste contexto de aprendizagem de línguas

Considerando os dados coletados e analisados nesta pesquisa, acredito que as alunas-orientadoras participantes são capazes de reconhecer as possíveis dificuldades dos alunos e a detectar as suas dúvidas comuns neste contexto de aprendizagem de línguas. A partir de suas próprias experiências como aprendizes de LE em teletandem e como orientadoras/mediadoras no laboratório, considero que as alunas-orientadoras desenvolveram uma olhar mais atento às possíveis dificuldades dos alunos neste contexto:

“(...)atender as dúvidas comuns que surgiam constantemente, como por exemplo, “o que é o teletandem?”ou “recebi um parceiro e agora o que eu faço?”(...)” (BMaísa-11-36-42)

“(...)muitos alunos reclamam que não conseguem marcar os encontros, ou que o parceiro falta ou atrasa. Pensando nisso, acrescentamos no slide um aviso sobre a comunicação por e-mail, para que eles se dêem conta que esse pode ser um fator que pode influenciar no teletandem.” (DRMaísa2-31-11-13)

“(...) as dificuldades que os alunos tem é mais ou menos comum, não é uma muito diferente da outra, são dificuldades padrões, como por exemplo: entrar em contato com o parceiro, marcar o primeiro encontro, problemas com faltas ou atrasos, com as ferramentas tecnológicas”. (SMOMaísa1-33- 94-104)

(4) Atuar como mediadores em contextos colaborativos de ensino e aprendizagem de línguas

Considerando que, a partir da análise dos dados, foi possível constatar que as sessões de orientação teórica no laboratório de teletandem apresentam características de mediação, consequentemente as alunas-orientadoras também podem ser caracterizadas como mediadoras. Esta experiência de mediadora, por sua vez, desenvolveu nas alunas-orientadoras participantes uma capacidade de mediar em contextos colaborativos de ensino e aprendizagem de línguas como, por exemplo, o teletandem:

“(...) Não queríamos que os alunos ficassem apenas ouvindo o tempo todo, mas pensávamos em apresentar situações problemas para que o aluno, utilizando sua autonomia pudesse refletir em como agiria em determinadas situações na interação com o parceiro.(...)” (BMaísa-38-93-96)

“(...)embora eu precisasse orientar os alunos, era necessário também que eu o deixasse reconhecer o que realmente era importante pra ele. Ao mesmo tempo, eu precisava colocar as orientações, não de maneira diretiva, mas de uma maneira que ele entendesse o real sentido da proposta e não ferisse sua autonomia (um dos pilares da aprendizagem em tandem).” (BLilian-75-28-32)

(5) Refletir sobre a prática pedagógica, aceitando ou refutando conscientemente certas ações

A partir da análise e discussão dos dados coletados neste estudo, inferi que as experiências de ministrar sessões de orientação/mediação no laboratório de teletandem, refletir sobre elas e desenvolvê-las levaram as alunas-orientadoras participantes a desenvolver uma capacidade de refletir sobre sua prática pedagógica, aceitando ou refutando conscientemente certas atitudes e posturas:

“(...) Queria, não sei, deixar uma coisa mais dinâmica, assim, né? (...)Mas..eu acho muito estranho assim, eu não gosto da sensação de eu ficar falando, falando, e as pessoas ficarem anotando, prestando atenção.” (SMOLilian1-43-123-127)

“(...)isso de transmissão de informações(..)eu acho muito estranho assim, eu não gosto da sensação de eu ficar falando, falando, e as pessoas ficarem anotando, prestando atenção(...)porque eu não gosto de ficar eu o tempo todo falando” (SMOLilian1-50-123-124/137)

“(...)eu acho que dá para melhorar e deixar a sessão mais dinâmica..é...trazendo mais exemplos, exemplos práticos, gravações em vídeo.” (SMOMaísa1-52-25-29)

“Como decorreu a sessão, porque eu falei o tempo todo, é...eu....tanto eu me canso de falar, como dá uma idéia de que eles também cansam de ouvir, e quando você fala, dá algum exemplo engraçado assim já anima, eles ficam mais, conversam entre si, então, eu acho que fica mais dinâmico.” (SMOMaísa1-49- 97-100)

(6) Reconhecer as limitações pessoais no seu papel e na sua prática de orientadora/mediadora

Considerando as questões levantadas na análise e discussão dos dados desta pesquisa, compreendo também que as experiências de ministrar sessões de orientação/mediação no laboratório de teletandem, refletir sobre elas e desenvolvê-las levaram as alunas-orientadoras participantes a refletir sobre suas práticas como orientadoras/ mediadoras e conseqüentemente a reconhecer as limitações pessoais no seu papel e nessa prática:

“Como em quase todas as vezes que eu preciso falar em público, estava muito nervosa antes de começar a sessão.(...)” (DRLilian1-83-9-10)

“(...)eu sempre fui bem tímida e...então é meio difícil para mim falar com os outros...ainda mais assim, explicando alguma coisa(...)” (SMOMaísa1- 157-158)

“(...)eu to percebendo que dá para melhorar...assim...é...baseando na última sessão.” (SMOMaísa1-68-19)

“Eu estava achando que parecia que era muita informação para dois alunos. Talvez, eu estivesse querendo resumir para fazer passar mais rápido, porque eu tive a impressão de que estava sendo repetitivo ou que não estava sendo necessário para eles. Teve oportunidade de ter um diálogo com eles, quando eu perguntei se eles já faziam Teletandem, mas eles respondiam com monólogos. Então, eu não consegui fazer essa interação com eles, para poder tirar mais alguma coisa deles.” (SMOMaísa1-X-22-26)

(7) Relacionar teoria e prática de ensino e aprendizagem de línguas

Considerando os dados discutidos e analisados nesta pesquisa, acredito que as experiências de aprender uma LE em teletandem, preparar, desenvolver e ministrar as sessões de orientação/mediação no laboratório desenvolveram nas alunas-orientadoras participantes uma capacidade de relacionar teoria e prática de ensino e aprendizagem de línguas:

“(...)eu vi muita teoria disso no laboratório, preparando e dando as sessões, nas aulas de Prática de Ensino também e aí muito da teoria que eu estudei, eu tive a chance de ver fazendo teletandem ou orientando os alunos a fazer.(...)” (SMOLilian2-93-24-28)

“(...)Então, dá para...dá para fazer muitas ligações, tudo o que eu estou vendo na teoria, ah...eu consigo ver o que aconteceu na minha prática de teletandem, por exemplo, então, dá para relacionar, acho que tudo está relacionado, a sala de aula com o meu teletandem, com a sessão de orientação, então, tanto meu papel como aluna como professora está tudo misturado.” (SMOMaísa1-98-283-288)

As questões levantadas nesta primeira pergunta de pesquisa sobre a formação do professor de LE me remetem à segunda pergunta de pesquisa:

2. Que perspectivas pedagógicas, suscitadas neste estudo, poderiam constituir componentes curriculares de um curso de Letras voltados para o ensino e aprendizagem de LE assistida por computadores?

A partir da investigação dos dados coletados e da discussão dos temas e da primeira pergunta de pesquisa, foi possível elencar três perspectivas pedagógicas que poderiam se constituir em componentes curriculares de um curso de Letras voltados para o ensino e aprendizagem de LE mediada pela tecnologia. Seguem abaixo estes impactos e alguns excertos dos dados que julgo fundamentarem esta resposta.

(1) Teoria e prática de ensino e aprendizagem de línguas colaborativa

As sessões de orientação de teletandem podem trazer uma fundamentação teórica e prática sobre ensino e aprendizagem colaborativa muito relevante para o curso de Letras e para a formação do professor de LE inserido no paradigma tecnológico atual, já que “a tecnologia e a internet favorecem a construção cooperativa e colaborativa” (MORAN, 2000, p.138):

“(...)Para as sessões de orientação teórica eu preparei um slide com um conteúdo assim bem básico sobre o teletandem falando o que é o contexto tandem, falando dos princípios, as definições teóricas, do contexto, do princípio de autonomia, da reciprocidade, do uso separado das línguas, a explicação para cada um desses princípios, a estrutura de uma sessão de interação, que é conversação, feedback e reflexão no final, a estrutura, os possíveis problemas que eles teriam, a importância do feedback para diferenciar o teletandem de um chat, então, a gente frisa muito na questão da diferenciação do

teletandem com um chat, frisa que eles são autônomos e que eles têm que aproveitar o contexto do teletandem..ah..para aprender e estruturar essa aprendizagem, salvando os dados, gravando as interações e refletindo sobre eles, aí ao final, eles levantaram questões, que eram questões mais práticas, assim e é basicamente isso.” (SMOMaísa1-19-58-69)

“(...)tem uma parte em que eu mostro alguns exemplos de feedback como de que eu tirei de algumas das minhas interações mesmo de como ocorreu o feedback, é...que como...de como...que poderia ter sido mais rico(...)” (SMOMaísa1-21-72-79)

“(...)eu vou explicando alguns conceitos, tento relacionar com a minha experiência de teletandem . Então, eu já falo que eu sou praticante de teletandem, que eu já fiz por um tempo, então, relacionando os conceitos da teoria com a minha experiência e com situações que eles possam passar.” (SMOLilian1-20-396-404)

(2) Mediação em contextos de ensino e aprendizagem de línguas colaborativos mediados pela tecnologia

Como já é defendido nos estudos de LA, a aprendizagem colaborativa típica da aprendizagem mediada pela tecnologia requer uma outra postura do professor: a postura de facilitador ou mediador do conhecimento, como aponta Teixeira (2009):

As novas tecnologias aliadas ao professor na transmissão do conteúdo intermediam também na interação com outras pessoas, principalmente se a tecnologia utilizada for a internet, na qual o professor deve ser o mediador do conhecimento. (TEIXEIRA,2009, grifo meu)

Considerando este pressuposto, compreendo que as sessões de orientação de teletandem auxiliam no processo de internalização da mediação em contextos de ensino e aprendizagem colaborativos mediado pela tecnologia:

“(...) Não queríamos que os alunos ficassem apenas ouvindo o tempo todo, mas pensávamos em apresentar situações problemas para que o aluno, utilizando sua autonomia pudesse refletir em como agiria em determinadas situações na interação com o parceiro.(...)” (BMaísa-38-93-96)

“(...)embora eu precisasse orientar os alunos, era necessário também que eu o deixasse reconhecer o que realmente era importante pra ele. Ao mesmo tempo, eu precisava colocar as orientações, não de maneira diretiva, mas de uma maneira que ele entendesse o real sentido da proposta e não ferisse sua autonomia (um dos pilares da aprendizagem em tandem).” (BLilian-75-28-32)

(3) Reflexão sobre a prática pedagógica em um contexto de ensino e aprendizagem de LE mediado pela tecnologia

Acredito que as sessões de orientação possam auxiliar o futuro professor a refletir e visualizar a prática pedagógica condizente a um contexto de ensino e aprendizagem de LE mediado pela tecnologia:

“(...)o primeiro recurso que a gente pensou foram os slides, mas deu para perceber que a gente poderia deixar mais...ah...mais dinâmico se a gente trouxer por exemplo uma gravação de...de vídeo, de uma interação em que tenha um conflito ou alguma dificuldade na explicação de alguma palavra assim para refletir junto como que poderia ser resolvido e assim.”(SMOMaísa1-53-82-88)

“(...) nós acrescentamos umas dicas para os alunos utilizarem dicionários eletrônicos durante as sessões, são coisas que os alunos realmente não usam durante a sessão e com isso desperta mais a atenção deles para melhorar as interações.” (SMOMaísa1-56-94-104)

Considerando todas as questões, os temas e os dados discutidos nesta pesquisa sobre as sessões de orientação e a formação inicial do professor de LE, bem como os momentos convividos com os alunos-orientadores no laboratório de teletandem e a experiência deste trabalho de mestrado em geral, gostaria de apresentar as reflexões finais sobre esta narrativa.

Todas estas reflexões e discussões sobre a mediação dentro da sessão de orientação me conduzem a conjecturar que as sessões de orientação teórica no laboratório de TTB configuram como uma nova modalidade de mediação no ensino e aprendizagem de línguas em tandem e em teletandem. Acredito, portanto, que as sessões de orientação oferecidas neste laboratório de teletandem deveriam ser, na realidade, denominadas sessões de mediação de teletandem.

Esta mudança na denominação que é dada à sessão está fundamentada principalmente no papel mediador que as alunas-orientadoras exercem durante as sessões, descrito por Telles (2009c). O autor afirma que o professor mediador “(...) tem o papel de mediar a aprendizagem dos pares, orientando-os em suas escolhas e usando seus conhecimentos teóricos e

profissionais acerca do ensino/aprendizagem de LE para gerenciar as dificuldades encontradas pelos alunos no teletandem” (TELLES, 2009c, p. 70).

Outra questão que me chama a atenção neste momento é a necessidade e a relevância da experiência de ministrar sessões de orientação/mediação para o professor de LE em formação inicial, principalmente se considerarmos os dados, como estes segmentos: “(...) *julgo que minhas experiências com o teletandem e a orientação foram essenciais para a minha formação.*”(BLilian-100-39-40) e “*O laboratório foi um espaço muito importante na minha formação e amadurecimento das questões referentes à formação de professores e o papel do professor em contexto teletandem(...)*” (BMaísa-101-32-34). Esta importância das sessões de orientação/mediação parece mais fundamentada quando leio Salomão (2008) que afirma que: “De modo geral, a prática da mediação pareceu ser bastante positiva para a formação reflexiva (...)” (SALOMÃO 2008, p.304).

Refletindo principalmente sobre as questões levantadas na minha segunda pergunta de pesquisa, acredito que a experiência de ministrar sessões de orientação pode ser essencial como uma opção empírica de desenvolvimento da prática pedagógica do futuro professor de LE. Oliveira (2009) retrata a necessidade de experiências como esta: “(...)os estudantes devem obter experiências empíricas no próprio ambiente de formação que os levem a participar ativamente da construção do próprio conhecimento.” (OLIVEIRA, 2009).

Acredito na importância das sessões de orientação/mediação do laboratório de teletandem e do desenvolvimento do caráter mediador no futuro professor de LE defendidos nesta pesquisa, quando leio as seguintes afirmações de Garcia (2010):

“Neste contexto telecolaborativo, *o professor pode atuar na área da mediação junto aos pares*, participando da parceria, prestando auxílio e esclarecendo dúvidas em caso de necessidade, fornecendo sugestões para que os pares, em conjunto, tomem suas próprias decisões e, fomentando a reflexão nos pares. A partir da análise aqui realizada, fica claro que *a atividade de mediação pode ser um dos novos papéis envolvendo professor e aprendiz sob um prisma diferente*. A co-construção do conhecimento pode ocorrer, não somente, a partir da parceria, mas envolver o professor rmediador neste processo no contexto telecolaborativo do teletandem. Penso que *a observação e investigação deste novo prisma é um campo promissor para estudos. O exercício da prática em Laboratórios de Teletandem também pode assumir novas configurações a partir das novas experiências proporcionadas pela telecolaboração e redefinição de papéis de aprendizes e professores.*” (GARCIA, 2010, p.266, grifo meu)

Considerando os dados apresentados, as questões e reflexões emergidas na análise dos dados e nas respostas às perguntas de pesquisa e, principalmente, esta última observação de Garcia (2010) compreendo que este estudo conseguiu demonstrar (ou pelo menos chamar a atenção para) a complexidade dos aspectos e das questões que envolvem e caracterizam a experiência das sessões de orientação no contexto do laboratório de teletandem. Acredito que os dados aqui apresentados e discutidos revelam que o laboratório de teletandem e principalmente, as sessões de orientação e de mediação, podem ser de grande relevância para a formação inicial do professor de LE e, portanto, devem ser mais observadas e estudadas, especialmente, pelo projeto TTB. Estas compreensões do trabalho como um todo conduzem-me às considerações finais deste estudo, que faço a seguir.

CAPÍTULO IV
CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa de mestrado estudou a reflexão, a orientação e a mediação no ensino e aprendizagem em teletandem no contexto de formação inicial de professores de LE. Diferentemente de outras dissertações, teses ou publicações já apresentadas no projeto TTB, entre outros aspectos, sobre mediação, por exemplo, Garcia (2010); Salomão (2008); Mesquita (2008); Bedran (2008); Kaneoya (2008), este estudo dá exemplos práticos e teoriza a prática de mediação de futuros professores de línguas, isto é, alunos do curso de Letras que trabalham com aprendizagem em tandem ou em teletandem através de sessões de orientação e mediação (denominadas pelos alunos e por mim de sessões de orientação) realizadas em um dos laboratórios de teletandem.

O estudo, pela Pesquisa Narrativa de uma experiência de uma mestranda vivendo histórias com as alunas-orientadoras do laboratório de teletandem, narra (a) os processos de organização da equipe de alunos-orientadores; (b) as dificuldades e estratégias pedagógicas encontradas e criadas durante o processo em equipe e (c) a reflexão sobre a prática de orientação e mediação para o teletandem.

Os estudos apresentados nas fundamentações teórica e metodológica e todas as reflexões e questões emergidas na análise e discussão dos dados apresentados conduziram – me, portanto, às estas possíveis respostas às perguntas norteadoras deste estudo, que resumem-se no quadro a seguir:

<i>1. Quais os possíveis impactos da experiência de orientação, dada pelo aluno de Letras no laboratório de Teletandem, na sua formação inicial de professor de LE?</i>
Teorizar suas práticas de ensino e aprendizagem colaborativa de línguas;
Considerar e lidar com o fator externo e limitante do tempo em uma aula;
Reconhecer as possíveis dificuldades dos alunos e a detectar as suas dúvidas comuns neste contexto de aprendizagem de línguas;
Mediar em contextos colaborativos de ensino e aprendizagem de línguas;
Refletir sobre sua prática pedagógica, aceitando ou refutando conscientemente certas ações;
Reconhecer as limitações pessoais no seu papel e na sua prática de orientadora/mediadora;
Relacionar teoria e prática de ensino e aprendizagem de línguas;
<i>2. Que perspectivas pedagógicas, suscitadas neste estudo, poderiam constituir componentes curriculares de um curso de Letras voltados para o ensino e aprendizagem de LE assistidos por computadores?</i>
Teoria e prática de ensino e aprendizagem de línguas colaborativa
Possíveis dúvidas dos alunos na aprendizagem de línguas mediada pela tecnologia
Mediação em contextos de ensino e aprendizagem de línguas colaborativos mediados pela tecnologia
Reflexão sobre a prática pedagógica em um contexto de ensino e aprendizagem de LE mediado pela tecnologia

(QUADRO 5: Respondendo às perguntas desta pesquisa)

Esta pesquisa de mestrado procurou, portanto, apresentar alguns aspectos e algumas questões do contexto de um laboratório de ensino e aprendizagem de línguas em teletandem, inserido em uma universidade estadual. Este estudo objetivou demonstrar especificamente os possíveis impactos de uma das interações deste laboratório, as sessões de orientação, na formação inicial das alunas como futuras professoras de LE. Contudo, como qualquer pesquisa, este estudo também contou com algumas limitações ao longo do seu desenvolvimento, as quais descrevo a seguir.

4.1. Limitações da pesquisa

Desde o início desta pesquisa, me deparei com vários percalços e experienciei, algumas vezes involuntariamente, transformações em alguns aspectos deste trabalho. Algumas destas transformações se tornaram posteriormente positivas como a mudança do *ooVoo* para o *Adobe Acrobat Connect Professional* e foram, portanto, bem-vindas, outras, porém, se tornaram limitações dentro da pesquisa.

A limitação que mais me marcou dentro desta narrativa foi o pequeno número de participantes, isto é, de alunos-orientadores. Apenas duas alunas-orientadoras delimitam o estudo a um número restrito de participantes e quaisquer generalizações a partir do estudo aqui proposto devem ser feitas com a devida cautela. Contudo, nesta experiência, a realidade do contexto de pesquisa não me ofereceu a oportunidade de escolher os participantes, e sim de ser escolhida. Com um número pequeno de alunas-orientadoras surgiu outra limitação da pesquisa: a quantidade de dados coletados.

Os alunos foram, ao longo da prática das sessões de orientação no laboratório, se tornando aparentemente mais independentes em relação a sua prática como orientadores/mediadores e, conseqüentemente, a mim, isto é, não precisavam mais das sessões de mediação *online* comigo. Com a perda da insegurança e a construção de uma identidade como orientadores/mediadores do laboratório, as alunas-orientadoras começaram a “não ter mais tempo” para realizar as sessões de mediação *online* comigo.

Este fato me leva a acreditar que eu deveria ter me colocado mais como pesquisadora que precisa de dados para as alunas-orientadoras e ter conseguido fazer com que elas realizassem mais sessões de mediação *online*.

Quanto aos instrumentos de coleta de dados utilizados nesta pesquisa, compreendo que o uso do módulo *Adobe Acrobat Connect Professional* foi o grande diferencial e a maior vantagem, já que o programa conta com um gravador próprio, facilitando, em muito, a

documentação das sessões de mediação *online* e as suas transcrições. Contudo, devido a complexidade das sessões de orientação de teletandem observada nas narrativas das alunas-orientadoras durante as sessões de mediação, seria necessário mais um instrumento de coleta. Acredito que a gravação em vídeo e áudio das sessões de orientação, ministradas pelas alunas-orientadoras no laboratório de teletandem, poderia ter esclarecido algumas questões emergentes da análise e discussão dos dados e até aprofundado as reflexões desta pesquisa. Contudo, mesmo compreendendo que a quantidade de instrumentos de coleta de dados que escolhi para o desenvolvimento desta pesquisa poderia ter sido maior, acredito que consegui alcançar os meus objetivos de narrar a experiência que vivi e estudei neste contexto e de demonstrar e refletir sobre vários outros pontos do processo de mediação e orientação.

4.2. Implicações para pesquisas futuras

Ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, da convivência no laboratório, da reflexão e da análise dos dados, e da construção desta narrativa, muitos questionamentos surgiram, os quais podem direcionar outras investigações:

1. Como reagem outros alunos-orientadores que vivenciam esta mesma experiência?
2. Como a presença de um contexto como o do laboratório de teletandem pode influenciar especificamente na formação inicial do professor de LE?
3. Como a experiência de cuidar da administração do laboratório de Teletandem pode influenciar na formação inicial do professor de LE?
4. Como o processo de ensino e aprendizagem de LE mediado por professores que foram alunos-orientadores no laboratório de teletandem é realmente influenciado e transformado por esta experiência?

Concluo esta trajetória de mestrado e de minha experiência de pesquisa afirmando que meu aprendizado foi grande e relevante tanto como professora de LM e de LE quanto como aluna de Letras. Com esta experiência, aprendi sobre ensino e aprendizagem colaborativo de línguas, especialmente em tandem e em teletandem.

Auxiliando as alunas-orientadoras a refletir sobre o desenvolvimento das sessões de orientação e suas fases me auxiliou a conhecer de perto o processo de ensino e aprendizagem em teletandem e novas estratégias de ensino e aprendizagem de línguas mediados pela tecnologia como as estratégias de memória, o uso de vídeos e dicionários online em sala de aula e a importância de feedback e da autonomia.

Trabalhando como monitora no laboratório de teletandem e ajudando os alunos na administração da secretaria, conheci a rotina burocrática e administrativa de um laboratório, aprendendo, desta forma, vários procedimentos e estratégias administrativas, como o uso de arquivos, a confecção de ofícios e pedidos, a criação e manutenção de emails administrativos, que me auxiliarão muito futuramente tanto no âmbito acadêmico quanto no profissional.

Avaliando esta experiência de pesquisa de mestrado, acredito que a minha maior limitação foi também a minha maior conquista como pesquisadora: a elaboração da dissertação. A minha capacidade de escrita desenvolveu-se sistematicamente no sentido de que, para redigir esta dissertação, foi preciso lidar com todas minhas dificuldades de escrita. Concluo, desta forma, esta narrativa afirmando que esta experiência foi muito importante na minha formação acadêmica, profissional e pessoal no sentido que conquistei vários avanços como conhecer mais a fundo o ensino e aprendizagem de línguas em teletandem e em tandem e aprender a gerenciar um laboratório de línguas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. 1. ed. Campinas: Pontes, 1993.
- _____. *Formar professores de línguas*. Disponível em: <http://www.let.unb.br/jcpaes/laminas.html>. Acesso em 9 de março de 2009.
- BALOCO, A. E. Pluralidade Cultural: implicações socioculturais e ideológicas do uso da internet na sala de aula de língua estrangeira. *Revista ADVIR*, nº 13 – Academia, pp. 62-67. Disponível em <<http://www.asduerj.org.br/publicacoes/revista/revista.html>> Acesso em 15/4/2005.
- BEDRAN, P. F. *A (re) construção das crenças do par interagente e dos professores-mediadores no teletandem*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos, UNESP – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2008. Disponível em: <<http://www.teletandembrasil.org/page.asp?Page=25>> Acesso em 10 /07/2010.
- BIKLEN, S. K.; BOGDAN, R. C. *Qualitative Research for Education: an Introduction to Theory and Methods*. Boston, Allyn and Bacon, 1982.
- BOLFER, M. M. M. O. *Reflexões sobre prática docente: Estudo de caso sobre formação continuada de professores universitários*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2008.
- BRAGA, D. B; COSTA, L. A. O computador como instrumento e meio para ensino e aprendizagem de línguas. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, v. 36, n. Jul/Dez , 2000, p. 61-79.
- BRAMMERTS, H. Aprendizagem autônoma de línguas em Tandem: desenvolvimento de um conceito. In: DELILLE, K. H.; FERREIRA, A. C. (Ed.) *Apprendimento autonomo delle linue inTtandem*. Traubem, p. 13-20, 2002.
- _____.; CALVERT, M.; KLEPPIN, K. Aims and Approaches in Individual Learner Counselling. In: LEWIS T.; WALKER, L. (Ed.). *Autonomous Language Learning in Tandem*. Sheffield, U. K.: Academy Electronic Publications, 2003, p. 105-113.
- _____.; CALVERT, M. Learning by Communicating in Tandem. In: LEWIS, T.; WALKER. L. (Ed.) *Autonomous Language Learning in Tandem*. Sheffield, U. K.: Academy Electronic Publications, 2003b, p. 45-60.
- BROCCO, A.S. *A gramática em contexto teletandem e em livros didáticos de português como*

língua estrangeira. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista. Orientador: Dr. Douglas Consolo, 2009. Disponível em:

<<http://www.teletandembrasil.org/page.asp?Page=25>>

Acesso em 10 /07/2010.

BURNS, A. *Collaborative Action Research for English Language Teachers*. Cambridge University Press, 1996/1999.

CAVALCANTI, M.; MOITA LOPES, L. P. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, n. 17, 1991, p. 133 - 144.

CAVALARI, S.M.S. *A auto-avaliação em um contexto de ensino-aprendizagem de línguas em tandem via chat*. Tese de Doutorado. PPG em Estudos Linguísticos, UNESP-S.J. Rio Preto, 2009. Disponível em: <<http://www.teletandembrasil.org/page.asp?Page=25>>
Acesso em 10 /07/2010.

CLANDININ, D.J. & CONNELLY, F. M. *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

_____. Personal practical knowledge: a study of teachers' classroom images. *Curriculum Inquiry*, v. 15, n. 4, p. 361-385, 1985.

CELANI, M. A. (Org) *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

CHAGAS, R.V.C. *Didática especial de línguas modernas*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.

COLTRO, A. A fenomenologia: um enfoque metodológico para além da modernidade. *Cadernos de Pesquisa em Administração*, v. 1, n. 11, 2000, p. 37- 45.

CONSOLO, D. A. Classroom Oral Interaction in Foreign Language Lessons and Implications for Teacher Development. *Linguagem e Ensino*, v. 9, n. 2, 2006a, p. 33-55.

_____. *Aprendendo sobre a interação em contextos virtuais e repercussões na formação de professores de línguas*. Assis: Projeto Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos, 2006b (Artigo de divulgação).

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.) *The Lanscape of Qualitative Research: Theories and Issues*. Thousand Oaks, Ca: Sage Publications, 1998.

- DEWEY, J. *Human Nature and Conduct*. New York: Hart, Holt, and Company, 1922.
- _____. *The Quest for Certainty: a study of the relation of knowledge and action*. New York: Paragon Books, 1929.
- _____. *Art as Experience*. Toms River, N.J.: Capricorn Books, 1934.
- _____. *Experience and Education*. New York: Collier Books, 1938.
- _____. *Democracy and Education*. Old Tappan, N.J.: Macmillan, 1961.
- DUTRA, D. P. Professores em formação e a prática reflexiva. In: *Anais do III Congresso da APLIEMGE*. Belo Horizonte, 2000, p. 35-41.
- ELBAZ, F. The teacher's "practical knowledge": report of a case study. *Curriculum Inquiry*, v. 11, nº 1, pp. 43-71, 1981
- EISNER, E. W.; PESHKIN, A. *Qualitative Inquiry in Education: The Continuing Debate*. New York: Teachers College Press, 1990.
- FARIA, L.R.; SOUZA, M.G. *Sessão de orientação teórica de Teletandem*. Projeto Teletandem Brasil. Faculdade de Ciências e Letras de Assis. 2009
- FERRIANI, M. G. C.; IOSSI, M. A. *Significado do fracasso escolar para os atores sociais que utilizam o programa de assistência primária de saúde escolar - Proase no município de Ribeirão Preto*. Revista Latino-americana de Enfermagem, v. 6, n. 5, p. 35-44, 1998.
- GADAMER, H-G. *Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Tradução de Flávio Paulo Meuer. Petrópolis: Vozes, 1997.
- GARCIA, D.N.M. *Teletandem: Acordos e negociações entre os pares*. Tese de Doutorado. P.P.G. em Estudos Linguísticos, UNESP, 2010. Disponível em: <<http://www.teletandembrasil.org/page.asp?Page=25>> Acesso em 15 /08/2010.
- GIMENEZ, T; ALONSO, T. *A utilização de um instrumento mediador na prática de ensino de inglês: análises preliminares*. UEL, 2007. Disponível em: <http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/5_Talitha_Telma.pdf> Acesso em 29/09/2010
- _____.; ARRUDA, N. I. L.; LUVUZARI. L. H. Procedimentos reflexivos na formação de professores: uma análise de propostas recentes. *Revista Intercâmbio*, v. XII. LAEL- PUC SP, 2004.

- _____.; CRISTOVÃO, V. Derrubando paredes e construindo pontes: formação de professores de língua inglesa na atualidade. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. v.4, nº 2, p.85-96, 2004.
- GRIMMETT, P. Introduction. In: GRIMMETT, P.P.; ERICKSON, G.L. (orgs) *Reflection in teacher education*. New York: Teachers College Press, 1998.
- GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. Competing Paradigms in Qualitative Research. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.) *The Landscape of Qualitative Research: Theories and Issues*. Thousand Oaks, Ca: Sage Publications, 1998.
- HECHINGER, N.; KOCH, M. Beyond the Lightbul for Education and Technology, 2 (1): 23. *Heide and Stilborne* 26, 1993.
- HEIDEGGER, M. *Ser e Tempo*, Parte I. Petrópolis: Vozes, 1988.
- IMBERNÓM, F.. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2000.
- KANEOYA, M.L.C.K. *A formação inicial de professoras de línguas para/em contexto mediado pelo computador (teletandem): Um diálogo entre crenças, discurso e reflexão profissional*. Tese de Doutorado. P.P.G. em Estudos Lingüísticos, UNESP, 2008. Disponível em: <<http://www.teletandembrasil.org/page.asp?Page=25>> Acesso em 10 /07/2010.
- LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.
- LITTO, F. M. Repensando a educação em função de mudanças sociais e tecnologias recentes. In: OLIVEIRA, V. B. (Org.). *Informática em psicopedagogia*. São Paulo: Senac, 1996. Disponível em: http://www.niee.ufrgs.br/ribie98/CONG_1996/CONGRESSO_HTML/CONF_1/CONF1.HTML. Acesso em 10 de março de 2008.
- LUCENA, M. *Diretrizes para capacitação do professor na área de tecnologia educacional: critérios para a avaliação de software educacional*. Disponível em: <http://www.insoft.softex.br/~projead/rv/softqual.htm>. Acesso em: 11 de setembro de 2008.
- LUZ, E. B. P. *A autonomia no processo de ensino e aprendizagem de línguas em ambiente virtual (Teletandem)*. 2009. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos) – Instituto

- de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2009. Disponível em: <<http://www.teletandembrasil.org/page.asp?Page=25>> Acesso em 10 /07/2010.
- MACAIRE, D. *Du tandem au tele- tandem: Nouveaux apprentis sages, nouveaux outils, nouveaux rôles*. 2004. Disponível em <<http://www.tele-tandem.de/doclies/ma-caire-iufm/macaire-iufm1.html>> Acesso em 14/01 / 2 006.
- MALLEN, M. J.; VOGEL, D. L.; ROCHLEN A. B.; DAY, S. X. Online Counseling: Reviewing the Literature from a Counseling Psychology Framework. *The Counseling Psychologist* 2005; 33; 819. (Downloaded from <http://tcp.sagepub.com> by Maria Luisa Vassallo on October 31, 2008)
- MARRIOTT, R. C. V. *Do LOLA – Laboratório On-line de Aprendizagem – ao LAPLI – Laboratório de Aprendizagem de Línguas: uma proposta metodológica para o ensino semi-presencial em ambiente virtual*. 2004. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), PUC/PR, Curitiba, 2004.
- _____. *Tecnologias educacionais e educação ambiental: uso de mapas conceituais no ensino e na aprendizagem*. Curitiba: FAEP, 2006.
- MARTINS, A. C. S.; BRAGA, J. C. F. Caos, Complexidade e Linguística Aplicada: Diálogos transdisciplinares. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.7 n.2, 2007. 215-233. Disponível em: <www.letras.ufmg.br/rbla/2007_2/09-Antonio-Carlos.pdf> Acesso em 27/06/2010
- MATEUS, E. F.; GIMENEZ, T. N.; ORTENZI, D. I. B.G.; REIS, S. A prática do ensino de Inglês: desenvolvimento de competências ou legitimação das crenças? Um estudo de caso. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 2, n. 1, p. 43-59, 2002
- MENDES, C.M. *Crenças sobre a língua inglesa: O antiamericanismo e sua relação com o processo de ensino - aprendizagem de professores em formação*. Dissertação de mestrado. P.P.G. em Estudos Linguísticos. Universidade Estadual Paulista, 2009. Disponível em: <<http://www.teletandembrasil.org/page.asp?Page=25>> Acesso em 10 /07/2010.
- MESQUITA, A.F., *Crenças e práticas de avaliação no processo interativo e na mediação de um par no tandem a distância: Um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado. Programa de P.P.G. em Estudos Linguísticos, UNESP – Universidade Estadual Paulista, 2008.

- Disponível em: <<http://www.teletandembrasil.org/page.asp?Page=25>> Acesso em 10/07/2010.
- MOITA LOPES, Luiz P. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- _____. Contextos institucionais em Lingüística Aplicada: novos rumos. *Intercâmbio*, 5, p. 3-14, 1996.
- MORAES, M. C. *O paradigma educacional emergente*. Campinas: Papirus, 2007.
- MORAIS, N. A.; KOLLER, S. H. Abordagem ecológica do desenvolvimento humano, psicologia positiva e resiliência: A ênfase na saúde. In: KOLLER, S. (Ed.). *Ecologia do desenvolvimento humano: Pesquisa e intervenção no Brasil*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004, p. 91-107.
- MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias. In: MORAN, J. M. *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. Campinas, Papirus Editora, 2000, p. 11 – 65
- ORTALE, F. L. Caminhos para a formação do professor reflexivo. In: GRANVILLE, M. A. (Org). *Teorias e práticas na formação de professores*. Campinas: Papirus, 2007, p. 41-66.
- PAIVA, V. L. M. O. A. WWW e o ensino de inglês. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- _____. Avaliação dos cursos de Letras e a formação do professor. *Revista do GELNE*. João Pessoa. V. 5, n. 1 e 2, p. 193-200, 2004.
- PALHARES, A. C. M. H.; FRANÇA, T. L. *O processo de conscientização na formação continuada de professores de língua inglesa*. Disponível em: <http://www.paulofreire.org.br/artigos_parte01.pdf>
- PIMENTA, S.G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (org) *Professor reflexivo no Brasil – gênese e crítica e um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 17-52.
- PINTO, C. B. G. C. *A Formação continuada do professor e o sucesso do processo ensino-aprendizagem*. Disponível em: <<http://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/index.php/face/.../408>>
- PEDROSA, S. *Formação de Professores e Tecnologia: sim ou não*. Rio de Janeiro, 2005.

Disponível em: <<http://jovensemrede.files.wordpress.com/2010/04/stella-pedrosa-formacao-de-professores-e-tecnologia-sim-ou-nao.pdf>>

PERDIGÃO, A. L. Projeto Curso Pré-Vestibular da UFSCar. São Carlos, 2005. (Texto de circulação interna) In: MORAES, A. C.; OLIVEIRA, R.M.M.A. Cursos pré-vestibulares populares e aprendizagem da docência: alguns encontros. *Práxis Educativa*, v.1, n. 2, 2006.

RABELLO, E.T e PASSOS, J.S. *Vygotsky e o desenvolvimento humano*. Disponível em: <<http://www.josesilveira.com>> Acesso em 20/07/2010.

RAMOS, W. C; BARBOSA, M. S. P. R. A. Aprendizagem de línguas in-tandem: quando o aprendiz exerce o papel de mediador. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 38, n° 2, maio-ago, p. 183-195, 2009.

RICHMOND, H. J. Learners' Lives: A Narrative Analysis. In: *The Qualitative Report*, v. 7, n.3. Disponível em: <http://www.nova.edu/sss/QR/QR7-3/richmond.html>.

ROZENFELD, C. C. F.; KANEKO MARQUES, S. M.; VIANA, N. Competências de professores de línguas estrangeiras. *Boletim APA-RIO*, Rio de Janeiro - Brasil, 10 ago. 2007. Disponível em: <http://www.apario.com.br/index/boletim39/artigocompetenciasv.f.doc>.

RUBIN, J. Introduction to Special Issue: Language Counseling. In: *System*, 35, p.1–9, 2007. Disponível em: <http://www.elsevier.com/locate/system>.

SALOMÃO, A. C. B. *Gerenciamento e estratégias pedagógicas na mediação dos pares no teletandem e seus reflexos para as práticas pedagógicas dos interagentes*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. UNESP – Universidade Estadual Paulista, 2008. Disponível em:<<http://www.teletandembrasil.org/page.asp?Page=25>> Acesso em 10 /07/2010.

SALUM, A. C. C. A constituição dos desejos de professores de língua estrangeira (inglês) em formação inicial. *Revista Intercâmbio*, Volume XVI. São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2007.

SCHARFSTEIN, E. A. *A construção da identidade social*. Disponível em:

<<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Mpquwv7x53UJ:lerexpressar.blogspot.com/2010/04/construcao-da-identidade-social.html+Moita+Lopes+conceito+de+identidade+social&cd=3&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>> Acesso em 22/09/2010.

- SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.
- SILVA, A.C. *O desenvolvimento intra-interlingüístico in-tandem a distância (português e espanhol)*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos. UNESP - Universidade Estadual Paulista, S.J. do Rio Preto, 2008. Disponível em: <<http://www.teletandembrasil.org/page.asp?Page=25>> Acesso em 10 /07/2010.
- SÓL, V. S.A. *A natureza da prática reflexiva de uma formadora de professores e de duas professoras em formação*. 2004. 118f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) Pós- Graduação em Estudos Lingüísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.
- SOUZA, R. A. *A aprendizagem de línguas em tandem: Estudo da telecolaboração através da comunicação mediada pelo computador*. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.
- _____. Telecolaboração e divergência em uma experiência de aprendizagem de português e inglês como línguas estrangeiras. *Revista Brasileira de Lingüística aplicada*, v. 3, n. 2, p. 73-96, 2003b.
- _____. Telecolaboração na aprendizagem de línguas estrangeiras: Um estudo sobre o regime tandem. In: FIQUEIREDO, F. J. Q. (Org.) *A Aprendizagem Colaborativa de Línguas*. Goiânia: Editora da Universidade Federal de Goiânia, 2006.
- SOUZA, M.G. *Teletandem e seus processos: uma negociação entre um par*. Relatório de pesquisa de Iniciação Científica. UNESP , Faculdade de Ciências e Letras de Assis. Orientador: Dr. João Antonio Telles. Bolsa FAPESP, 2008. Disponível em: <<http://www.teletandembrasil.org/page.asp?Page=25>> Acesso em 20 /08/2010.
- TELLES, J. A. *Teletandem Brasil: Línguas estrangeiras para todos*. Projeto temático de pesquisa FAPESP, 2006a. (Processo: 2006/03204-2). Disponível em: http://www.teletandembrasil.org/site/docs/TELETANDEM_BRASIL_completo.pdf. Acesso em: 10 de março de 2008.
- _____. *Formação do professor de línguas como experiência estética: Desafios de cunhos epistemológicos e representacionais*. Trabalho apresentado no I CLAFPL – Congresso

Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas, Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 2006b.

_____. *Pesquisa Educacional com Base nas Artes e Reflexão Compartilhada: Por formas alternativas de representação da docência e do conhecimento dos professores*. Tese de Livre-Docência. UNESP – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis.

TELLES, J. A.; VASSALLO, M. L. Foreign Language Learning In-tandem: Teletandem as an Alternative Proposal in CALL. *The ESPecialist*, 27(2), p.01-20, 2006.

_____. Foreign Language Learning in-Tandem: Theoretical Principles and Research Perspectives. *The ESPecialist*, 27, n. 1, p. 83-118, 2006b.

_____. [Aprendendo línguas estrangeiras in-tandem: histórias de identidades. Revista Brasileira de Linguística Aplicada](#). Revista Brasileira de Linguística Aplicada. 2009. (http://www.letras.ufmg.br/rbla/revista2008_2.html - Acesso em maio de 2009)

TESSAROLLO, M. R. M. *Ambiente de Autoria de Cursos a Distância (Autor Web)*. Campinas: Instituto de Computação da UNICAMP, 2000. Dissertação de Mestrado.

TYLEE, J. *Teacher as Facilitator: One of the Face-to-face Teacher's Roles*, 1999.

Disponível em: http://www.education4skills.com/jtylee/teacher_as_facilitator.html.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, F. J. *Visão analítica da informática na educação no Brasil: a questão da formação do professor*. Disponível em: <http://www.inf.ufsc.br/sbc-ie/revista/nr1/valente.htm>. Acesso em 10 de março de 2008.

VAN MANEN, M. *Researching Lived Experience*. London, Ontario: The Althouse Press, 1990.

VASSALLO, M. L. Tandem come tirocinio: la riflessione nel corso dell'azione in un tandem in presenza italiano-portoghese. *Revista de Italianística*, XIII, 2006 (no prelo).

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (org.) *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes, 2004.

VYGOTSKY, L.S. (1934) *Pensamento e linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 2003.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos Psicológicos superiores*. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, L. S.; LEONTIEV, A. N.; LURIA, A.R. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 7. ed. São Paulo : Ícone, 2001.


ANEXO

Sessão de orientação teórica de Teletandem
(FARIA e SOUZA, 2009)

SLIDE 1



SLIDE 2



O que é uma sessão de orientação teórica ?

E por quê você precisa participar dela?

O que você espera dessa sessão ?

SLIDE 3

Por que você quer ou está fazendo Teletandem ?



SLIDE 4



SLIDE 5

Teletandem é um contexto de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras *in-tandem*, baseado em princípios de aprendizagem colaborativa e de autonomia do aprendiz.
(Telles, 2006b)

Teletandem é um contexto de ensino e de aprendizagem de línguas estrangeiras a distância, assistido por computadores, o qual faz uso simultâneo da produção e compreensão oral, escrita e de imagens.
(Telles, 2006, p.9)

SLIDE 6

O que é aprendizagem *in-tandem*?



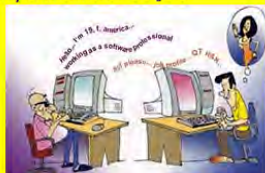
SLIDE 7

A aprendizagem de línguas *in-tandem* envolve pares de falantes nativos de diferentes línguas trabalhando, de forma colaborativa, para aprenderem a língua um do outro. Desse modo, cada um dos parceiros torna-se aprendiz da língua estrangeira do outro e tutor (professor, guia) de sua própria língua.

(Cziko & Park, 2003 apud Telles, 2006, p.7)

O tandem é uma situação na qual dois aprendizes são colocados (ou se colocam) em uma situação de “necessidade de troca”.

(Macaire, 2004, p.2).



SLIDE 8

Autonomia é....

Reciprocidade é...

SLIDE 9

A aprendizagem *in-tandem* é baseada em três princípios:

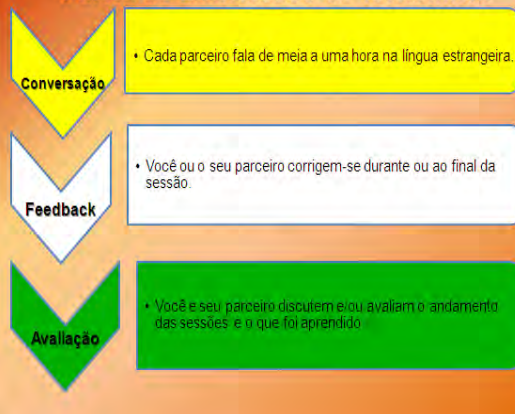


Os aprendizes *in-tandem* são autônomos no sentido em que são responsáveis pela gestão da sua própria aprendizagem. Ao mesmo tempo, a aprendizagem em parceria é recíproca no sentido em que se baseia num compromisso mútuo.”
(Little, 2002, p. 27)

“... O Tandem não mistura as línguas afim de prevenir a predominância, mesmo que involuntária, da parte do parceiro mais proficiente. Este princípio também garante que a mesma quantidade de tempo seja dedicada para a língua menos conhecida.”
(Vassallo & Telles, 2006)

SLIDE 10

Partes de uma sessão de Teletandem



SLIDE 11

CONVERSAÇÃO



SLIDE 12

FEEDBACK

IMPORTANTE:

Sempre negocie antes com o parceiro como ambos querem ser corrigidos e quais são os objetivos de cada um.

Como eu posso dar um feedback ao meu parceiro ou a minha parceira ?

SLIDE 13

Feedback

- O feedback pode ser:
- Escrito, falado ou desenhado (Talk and Write);
- No momento em que o parceiro ou parceira comete o erro durante a sessão ou depois, ao final da sessão.

SLIDE 14

Tipos de feedback

- **Correção explícita**
 - Americano: em outro cidade
 - Brasileira: em outra cidade
 - Americano: Ok
- **Correção contextualizada**
 - Americano: e depois eles casaram-se/ meus tios moravam aqui quando eles mudaram-se..
 - Brasileira: Sergio, o que você escreveu está certo, mas a gente não usa essa forma no linguagem informal/ a gente diz (eles se casaram/ eles se mudaram)/ mudaram-se é usado mais na linguagem escrita.

SLIDE 15

Tipos de feedback• **Pedido de esclarecimento**

Brasileira: Vocês se dão bem?

Americano: Não entendo

Brasileira: A relação de vocês é boa, vocês não brigam ou têm problemas com as diferenças de estilos?

• **Repetição corretiva**

- Alemão: Então, meu amigo olhar muito na minha rosto e disse: você coma muito!
- Brasileira: Acha!! Então, ele olhou BEM no SEU rosto e disse que você comia muito? Não acredito!
- Alemão: Sim!

SLIDE 16

Feedback em Inglês

- | Americano | Brasileira |
|---|---|
| • Or vocabulary...ah... If you send them to me with e-mail, I can make sure that I have good answers before we meet. | • Ok...ok...if have some questions...the...my difficulty is that I have no vocabulary, this is the problem and I can look for the things the dictionary I must have did it before, but I...I'm in the end of the semester and I'm having a lot of tests to do and that's what's look...but next time I'll talk about my family..I'll make sure. |
| • What we call...ah...we call it...at the end of the semester when you have lots and lots of tests and work to do, we call it: cram time. | • Cram??
• Humm... |
| • Cram means to...ah... squeeze everything in to a small space. | • Yeah...you're a very good partner because you can translate what I'm trying to say in expressions that you use. |
| • So to squeeze everything in... | • Thank you very much. |
| • Yeah... | |
| • All college students hate finals because it's cram time. | • I'm living a cram time and... |

SLIDE 17

Feedback em Português

- | Americano | Brasileira |
|---|---|
| • Se pôdi...ah...pôdi caminar um pouco compu... | • como... |
| • Porque temos também um...ah...temos não é espanhol? Temos um...ah...ah...como é? Estufa?? | • Estufa...ähä...uma estufa... |
| • Sim...em espanhol, acho que é invernadero. | • Jardim de inverno? |
| • Si! | • Jardim de inverno. |
| • Quer dizer, um jardim barro de vidro? | • Humm...não, não...não. |
| • No...no...ah...jardim...estufa então. | • É uma estufa. |
| • Jardim dentro de vidro...si.. | • Eu não sei como se diz jardim dentro do...não sei...é uma estufa. |
| • Se llame... | • É... |
| • Si...estufa <u>enton</u> .. | • É que é uma estufa...em uma estufa a gente pode...é...cultivar legumes, verduras, |
| • Si. | • e flores também...uhum... mas eu que eu nunca vi com flores |

SLIDE 18

FEEDBACK

- Não se esqueça de que você pode:
- Dar exemplos contextualizados do uso das palavras;
- Não dar a forma correta, mas ajudar primeiro o parceiro a identificar e a corrigir seu próprio erro;
- Enviar correções mais difíceis por e-mail.

SLIDE 19

AVALIAÇÃO

- Como eu e o meu parceiro ou minha parceira podemos avaliar nossas sessões de Teletandem?
- Averiguando com ele ou ela se o andamento das sessões está satisfatório para ambos;
- Negociando mudanças e pontos críticos da interação;
- Revendo o que foi aprendido.

SLIDE 20

Estratégias de Aprendizagem

Como eu posso otimizar ou melhorar a minha aprendizagem por Teletandem ?

SLIDE 19

Estratégias de Aprendizagem**Estratégias de memória**

- Agrupar as palavras por: sinônimos, antônimos, ou contexto, função e etc.
- associar/elaborar: relacionar informação nova com outras já existentes na memória.
- colocar palavras novas em contexto: por exemplo fazer frases ou textos.
- criar seu próprio dicionário: anotar em um caderno ou fichário as palavras novas

SLIDE 20

Depois da sessão...

Acabou a minha sessão, E AGORA?
O que eu faço?

- Salvar os dados produzidos na interação (chat, gravação áudio-visual) para utiliza-los como material de estudo;
- Organizar o novo conteúdo aprendido;
- Produzir um texto com o novo vocabulário aprendido;
- Procurar aplicar o novo conteúdo nas próximas interações.

SLIDE 21

Possíveis problemas...

Parceiro que não responde ou que atrasa ou que falta sem avisar.

- Nesse caso, escreva um e-mail ou mesmo durante a interação, diga à seu parceiro se ele está realmente interessado em fazer teletandem. Mostre a ele quais são suas motivações e caso ele não esteja interessado você pode procurar outro parceiro.

Problemas de conexão, áudio ou vídeo

- Os monitores do laboratório podem ajudar. Nesse caso, procure a melhor ferramenta de comunicação e verifique com o seu parceiro quais as condições técnicas dele.

SLIDE 22

Para utilizar o laboratório, você precisa....

- Preencher o contrato de uso do laboratório na secretaria;
- Trazer duas fotos 3x4 (para a confecção de sua carteirinha);
- Xerocar ou imprimir dois e-mails de contato comprovando que você recebeu um parceiro (uma mensagem sua para o parceiro e uma mensagem do parceiro para você);
- Trazer protetores auriculares para a utilização dos fones (o mesmo que é utilizado no laboratório de línguas).

SLIDE 23

Jamais se esqueça de que....

O laboratório só pode ser utilizado para a prática de teletandem!

Você pode utilizá-lo não somente para realizar as suas sessões, mas também para se preparar para elas, procurando textos, sites com dicionários, explicações, imagens, fazendo as tarefas pedidas pelo seu parceiro e etc...

SLIDE 24



Biografia – Lilian (BLilian)

Meu primeiro contato com o teletandem foi no ano de 2006, meu primeiro ano de faculdade, no curso de Letras. As primeiras disciplinas de línguas estrangeiras eram ministradas pelas diferentes áreas, em um rodízio de línguas. Foi na aula de inglês que me foi apresentado o teletandem e o projeto que estava para se desenvolver na universidade. Na época, a possibilidade de participar do projeto era só para os alunos de inglês. Eu, porém, como aluna de alemão, queria um parceiro de alemão para auxiliar na minha aprendizagem da língua.

Depois de alguns meses, consegui uma parceira alemã e imediatamente mandei um e-mail ao professor coordenador do projeto, agradecendo a parceria e pedindo a ele que me ajudasse no início. Após alguns e-mails trocados, o professor me convidou para participar do projeto, fazendo uma pesquisa de Iniciação Científica, sobre as minhas experiências de teletandem e o papel de professor mediador, o qual era exercido por ele durante meu processo de ensino/aprendizagem via teletandem.

Inserida no projeto e com bolsa de Iniciação Científica, comecei a trabalhar como monitora no Laboratório de Teletandem assim que ele foi inaugurado na UNESP de Assis, no final de 2007. Eu estava no final do 2º ano do curso e passei todo o meu 3º ano de faculdade e o começo do 4º como monitora e orientadora do Laboratório.

Minha pesquisa teve duração de dois anos e em todo esse período estive dentro do laboratório de teletandem, auxiliando na organização do mesmo e ministrando sessões de orientação aos alunos praticantes. Nessas sessões, preocupava-nos com as questões técnicas (como por exemplo, os programas que poderiam ser utilizados para a interação e as ferramentas opcionais para maximizar o processo de aprendizagem) e com questões teóricas, abordando teorias de tandem e dando ao aluno uma maior visão do contexto, além de promover reflexões sobre as parcerias.

À medida que eu ministrava as orientações, eu me formava enquanto professora de língua estrangeira, porque, vencida meu medo de falar em público e tinha que pensar em como dar aquele conteúdo para os alunos, embora eu precisasse orientar os alunos, era necessário também que eu o deixasse reconhecer o que realmente era importante pra ele. Ao mesmo tempo, eu precisava colocar as orientações, não de maneira diretiva, mas de uma maneira que ele entendesse o real sentido da proposta e não ferisse sua autonomia (um dos pilares da aprendizagem em tandem).

Por questões diversas, não pude continuar no laboratório no último semestre da faculdade. Terminei minha pesquisa e sigo agora com outros objetivos, não relacionados ao contexto de teletandem, mas ainda na área de ensino aprendizagem de língua estrangeira. Estou me dedicando ao aperfeiçoamento na língua alemã e planejando, inclusive, uma viagem para o exterior, a fim de conhecer melhor a língua e a cultura. Entretanto, julgo que minhas experiências com o teletandem, a pesquisa e a orientação foram essenciais para a minha formação.

Diário Reflexivo sobre sessão de orientação (DRLilian1)

Orientadora responsável: Lilian

A sessão de orientação do dia 03 de setembro foi destinada a um grupo de alunos que começariam o teletandem em inglês com seus parceiros na Universidade de Truman, nos EUA. Compareceram à orientação mais ou menos quinze alunos, sendo que três deles faziam parte de outro grupo (com a universidade de Utah) e uma fazia teletandem em italiano.

Como em quase todas as vezes que eu preciso falar em público, estava muito nervosa antes de começar a sessão. Eu já havia dado três sessões de orientação, duas teóricas e uma prática, mas com uma pessoa só. Assim era bem mais fácil, eu me sentia mais a vontade. Mas essa em grupo foi desafiadora pra mim, até mesmo por considerar que eu estou em formação para ser professora e preciso aprender a lidar com isso.

Confesso que até mesmo antes de uma sessão anterior que eu iria dar fiquei com bastante medo e como eu já estava um pouco doente, achei melhor não ir e pedi para outra pessoa dar a orientação no meu lugar. O grande motivo foi a doença, mas creio que esse receio também teve uma porcentagem de “culpa” na minha ausência.

Fiquei responsável pela parte teórica da orientação. Na última reunião que juntou todo mundo, eu e outra monitora combinamos que a minha parte seria a teórica e a dela, prática, mas nós duas poderíamos nos ajudar durante as duas horas.

Apesar do nervosismo inicial, tudo caminhou bem. Não queria que aquilo parecesse uma aula de transmissão de informações, em que só eu falava, eles prestavam atenção e anotavam. Queria que eles perguntassem e participassem realmente da orientação. Entretanto isso foi um pouco difícil pra mim, pois eu precisava passar as informações do slide pra eles. O que consegui fazer foi perguntar bastante, perguntar se eles estavam entendendo, se tinham alguma dúvida e pedi também para que alguns já falassem sobre suas parcerias (aqueles que já tinham começado o teletandem).

Pude notar então um bom aproveitamento da sessão pela parte dos alunos. Parece-me que eles conseguiram relacionar o que eu estava falando com a sua própria experiência de Teletandem e com os primeiros e-mails trocados com os parceiros.

O que percebi também é que alguns já vieram com várias dúvidas para a sessão e até preferiram começar o *Teletandem* somente após a sessão de orientação. Com isso vi a importância dessas sessões para o início do *Teletandem*, já que muitos alunos se encontram “perdidos” quando são somente emparelhados e não recebem nenhum suporte para que a parceria dê certo.

Ao final da orientação senti-me também satisfeita com o meu desempenho. Não deixei com que o nervosismo atrapalhasse a minha comunicação e procurei estar bem aberta aos alunos. Senti um pouco de dificuldade quando apareceram os exemplos de *feedback* porque tinham sido citados por outra pessoa, mas a outra orientadora me ajudou bastante nisso. Creio também que a presença de dois orientadores é fundamental na orientação.

Vejo que a sessão de orientação foi muito gratificante, para mim (já que aceitei esse desafio) e espero que também tenha sido para os alunos.

Diário Reflexivo sobre sessão de orientação (DRLilian2)

Aluna-orientadora: Lilian

Minha sessão de orientação teórica ocorreu no dia 18/09/2008. Eu estava bastante nervosa, apesar de ter realizado outras tantas sessões, mas eu sou assim mesmo, sou insegura e nervosa. A sessão começou um pouco atrasada pois as duas únicas alunas que vieram, demoram a chegar. Uma iria fazer teletandem com um parceiro alemão e a outra com um americano. Pude perceber que ambas estavam mais interessadas na parte prática do que na teórica.

Iniciei a conversa perguntando o que elas sabiam sobre o teletandem e se já haviam começado. Elas responderam que se tratava de um contato com um aluno estrangeiro, completei falando que não era apenas um contato mas um compromisso de ensino/aprendizagem com esse outro falante. Como sempre, em minhas sessões, procuro destacar o compromisso entre parceiros. Após isso iniciei a apresentação do slide onde há o conceito teórico sobre o tandem e o teletandem. Também falei a respeito dos três princípios do teletandem que consiste em “Autonomia, Reciprocidade e Uso separado das Línguas”, a partir da minha leitura perguntei se havia alguma dúvida e a resposta foi negativa.

Dando continuidade a conversa, mostrei o quadro onde há “partes de um teletandem”. Nesse quadro há uma divisão em três partes: Conversação, Feedback e Avaliação da sessão. Quando tratei da conversação, procurei focar e explicar a atenção que elas deveriam ter em relação ao duplo enfoque da língua e utilizei um exemplo que um aluno, que utiliza o laboratório, me relatou dizendo que em sua sessão sua parceira americana usava a forma “padre” para se referir a “pai”, então esse aluno explicou a sua parceira que aqui no Brasil há muita diferença entre a palavra padre e pai, para o falante do português brasileiro “padre” é um sacerdote da igreja que não se casa e não possui filhos, logo não pode ser um “pai”, um progenitor. Achei muito interessante utilizar um exemplo tão recente, pois a informação poderia ser melhor recebida por elas.

Também fiz a explanação do Feedback lendo o slide e dando exemplos de tipos de correções e quando elas podiam acontecer, mas frisei que isto cabia a elas e as respectivos parceiros combinarem o que seria melhor para a sessão fluir. No slide havia um exemplo de feedback, o qual eu apresentei a elas. Terminei essa parte falando da avaliação da sessão e ressaltei que era muito importante tanto para elas quanto para os parceiros, pois era ali onde eles conversariam sobre o que deu certo na sessão, os problemas, negociariam esses pontos críticos da sessão, revisariam o que foi aprendido, marcariam temas (se preferissem) para a próxima sessão e marcariam (ou confirmariam) a próxima sessão.

Finalizei minha a apresentação falando sobre o funcionamento do laboratório e sobre o disponibilidade dos orientadores para conversar a respeito das sessões no decorrer das mesmas. Perguntei a elas se havia dúvida e a resposta foi negativa, finalizando assim a sessão de orientação teórica.

Transcrição de Sessão de Mediação *Online* (SMOLilian1)

Aluna-orientadora: Lilian

Código de transcrição

P: Pesquisadora

A: Aluna-orientadora

[A aluna-orientadora está lendo as observações da pesquisadora sobre a sua última sessão de orientação presencial]

A: Sim, eu fico muito nervosa....Eu posso ir comentando já enquanto eu leio os comentários?

P: Pode...pode sim.

[Agora a aluna-orientadora está lendo a análise da pesquisadora do seu próprio diário reflexivo sobre a sua última sessão de orientação presencial]

A: Eu não sei se aqui...esse segundo comentário que você fez, sabe? Que...em relação a...ao medo de falar em público está relacionado à falta de experiência...assim...é...eu não sei...talvez por ser a primeira orientação em grupo, tudo bem, mas...não sei se é só por isso...

P: Essa falta de experiência seria...?

A: Quer dizer, não sei exatamente que é por isso, entendeu? Por ser por falta de experiência, porque assim, é...é uma coisa que...o conceito teórico eu sei, eu estudei isso, eu já sei, sei do que se trata, do que...do que eu tenho que falar, o que eu preciso fazer..acho que a questão é mesmo é aquele primeiro impacto para falar em público mesmo..sabe? Não é...É uma coisa que não é assim...não....não é algo que me impeça de falar em público, tanto que eu dei a sessão, né? de orientação e tudo mais, só que...um pouquinho antes eu sempre fico um pouco nervosa, talvez, aí, por essa coisa de ter que falar em público mesmo...não sei...não sei se isso seria pela falta de experiência..um pouco talvez por ser minha primeira orientação em grupo, acho que numa segunda vez seria bem mais à vontade.

P: Seria assim uma falta de experiência em sessão em grupo, pode ser ou não? Hum...ou só falar em público mesmo?

A: É...mais ou menos...uhum...acho que só em relação a falar em público mesmo.

P: O que você não concordar, você pode falar mesmo viu?

A: E em relação a uma pessoa só, é...eu acho realmente que, assim, eu fico mais à vontade, sabe? Acho que não fica uma coisa assim tão...tão formal assim.

P: Uma coisa pública....Quando tem grupo é formal?

A: É...um pouco, um pouco mais, acho que, não sei, parece que dá uma idéia mais de que eu tenho que transmitir alguma informação, que eu preciso passar alguma coisa, acho que aquela idéia de professor-aluno, uma coisa assim, sabe?

P: Então, eu vou fazer muito isso tá? quando é...você vai falando e eu vou interpretando da minha maneira, com outras palavras. Você é....seria assim, a idéia de que tem duas ou mais pessoas já dá aquela idéia de sala? E a idéia de sala já é uma coisa formal para você?

A: É...

P: Ah...interessante...

A: É...é...e até pelo fato...ta... aí entra também o fato da experiência em relação assim que eu não tenho...é...não tenho experiência com sala de aula, essas coisas assim, então é uma coisa assim que eu tenho um pouco de medo ainda.

P: A sala de aula te intima ainda?

A: Ahã...é uma realidade assim, próxima, porque eu vou ter que dar aula né?

P: Ah, entendi, então, quando tem várias pessoas assim, então, vem já a idéia de sala de aula e a sala de aula é...ainda é para você uma coisa intimidadora, e aí você...então, isso já te dá um pouquinho é...então, será que quando você é...fica com medo antes, será que não vem isso, inconscientemente assim? Quer ver, óh, que eu pergunto aqui embaixo, aahmm...deixa eu achar, tem uma hora que eu pergunto do que que é o seu grande medo, entendeu? Você fala várias vezes que você tem medo, que você tava com medo e aí, eu me perguntei em algum dos comentários...deixa eu achar o comentário...

A: Acho que é aqui no cinco não é? “Por causa do medo de falar em público...” Ah, não.

P: É o oito...olha o oito...

A: Uhum...é, bem complexa essa pergunta.

P: Eu fiquei com essa pergunta na cabeça... pode ser talvez que seja isso, da sala de aula, pode ser até uma ligação inconsciente sua que acaba...

A: É, mas, é...talvez, assim, eu, hoje, me solto bem mais, eu consigo me comunicar bem melhor assim, mas, eu, eu era muito tímida, sabe? Então, eu sempre tinha receio de falar em público, com as pessoas assim, agora não, hoje eu já, já falo, já enfrento, mas eu vejo assim, eu hoje tenho consciência disso, de que eu tenho esse medo de...não sei, de me expor ali, sabe? Talvez um pouco isso, de expor para as pessoas, é, porque, às vezes, eu preciso de aprovação das pessoas, sabe? Então, é...tem aquela, aquele medo de é... “ai, o que essa menina está falando, né? Nada a ver”. Então, medo assim, de que as pessoas não me respeitem.

P: Medo de rejeição?

A: É, medo de rejeição. Essas coisas assim, é, hoje eu já consigo encarar isso e superar, entendeu? Só que, às vezes, ainda dá aquele bloqueio: “ai, não, mas se eu puder fugir, vamos lá, eu vou fugir, então.” Depende também de, não sei, depende de vários fatores: de como eu estou, do que está acontecendo assim, duro que, às vezes, é igual que eu falei lá também, que para mim é uma situação desafiadora, sabe? Porque eu vejo que é um desafio eu enfrentar esse meu medo. Eu enfrentar esse obstáculo que eu tenho, eu sei que eu preciso enfrentar, então, a partir do momento em que eu já tenho consciência disso, eu consigo enfrentar, né? Claro que, às vezes com alguns receios ainda,né? Como eu falei daquela outra orientação que eu assim: “ai, então, não eu to com medo, não vou”, sabe? Né? Então, o medo de fazer alguma coisa errada, com medo de errar, com medo de rejeição, é isso, acho que são esses os fatores.

P: Então, é uma situação desafiadora porque você vai enfrentar o seu medo? Não é? Ou não?

A: É, exato.

P: Hum, entendi. Vamos lá, paramos na..?

A : Então, espera aí...ahmm...em relação a...é...acho que todas as outras do começo falam disso, né?

P: É...da quatro? Aqui, do filtro afetivo? Você leu? Você acha que é ou não?

A: Ahm..deixa eu ver...ah, essa eu não vi. Humm...como assim? Não entendi essa...essa do aumento do seu filtro afetivo.

P: Você conhece a teoria do Krashen que fala do filtro afetivo ou não?

A: Humm... não.

P: Ahm...Krashen...ele tem uma teoria que fala do input e do output, já viu também? Já ouviu falar? Não? Então, é assim...

A: Muito por cima...só de...do Krashen só de aquisição da linguagem.

P: Então, ele fala que tudo aquilo que o aluno recebe da língua estrangeira, então, tudo o que ele ouve, tudo o que ele vê, entendeu? Por isso que muitas escolas de idiomas nas salas de aulas colocam muita informação em língua estrangeira, porque o Krashen acredita que tudo que o aluno recebe da língua estrangeira, ele vai internalizar, é o input, né? Vai para dentro, e aí uma hora isso vai ajudar ele a conseguir o output, que é tudo o que ele produz na língua estrangeira, e aí, ele fala que esse processo de input e output, de ensino e aprendizagem está influenciado pelo filtro afetivo. O que que ele fala? Ele fala que o filtro afetivo é um fator desse processo. O que que é? Por exemplo, você chega ansiosa, se você está ansiosa, seu filtro afetivo aumenta, se você está nervosa, aumenta, então, tudo que é negativo aumenta o filtro afetivo, tudo que é positivo abaixa...e é como você está se sentindo afetivamente. Ele acredita que como...as suas emoções atrapalham muito no seu processo de aprendizagem e de ensino também. Então, quando eu coloquei aqui que....

A: Entendi.

P: ...auto-cobrança aumenta o seu filtro afetivo, porque você se cobra muito, pelo que eu entendi, né? Então, isso deixa você ansiosa e você fica ansiosa, aí seu filtro afetivo sobe.

A: É.

P: Concorda?

A: Uhum. Sim. É, acho que é mais ou menos isso mesmo, acho que é isso que acontece.

P: A cinco você já leu?

A: Uhum. Agora no nove.

P: Hum...espera aí. É, a nove, isso aí.

A: É, porque, às vezes, quando eu fico nervosa, eu acabo esquecendo as coisas, sabe? Então, é...eu quero falar uma coisa e não consigo me expressar bem, me enrolo com as palavras, então, eu considero sim, o nervosismo como fator prejudicial e negativo para a sessão, mas isso é mais no começo, a partir do momento, depois que eu me sinto mais à vontade, sabe? Que eu já começo a falar e esqueço um pouco isso, eu nem sei como se dá esse processo assim, mas sei que é no começo eu estou nervosa, mas depois que começa vai e desanda.

P: Acho que é mais aquela sensação de “o que vai acontecer?”, né? Tipo, não sei. E depois você vê que está indo bem, você vê que os alunos estão olhando, participando do que você está falando, acho que você já acaba se soltando.

A: É isso sim, e quando eu vejo também que eu domino aquilo que eu vou falar, sabe? Isso é muito, eu considero muito importante assim, porque quando eu não domino o assunto, por mais que eu saiba um pouco assim, né? Quando eu não...não domino o assunto, eu fico mais perdida, eu fico mais nervosa, aí eu não consigo nem falar aquele pouco que eu sei, então, como é uma coisa que eu tenho estudado, que eu sei o que se trata, e ainda eu tenho experiência com o *Teletandem* também, por fazer o *Teletandem*, também já depois, eu me sinto mais à vontade.

P: É isso também que eu já tinha reparado em uma das minhas anotações, eu pensei: o conteúdo não é o mesmo né? Vi que você falou de segurança, de domínio e tal, eu fiquei pensando, né, é porque toda sessão é mais ou menos o mesmo conteúdo, “por que ela fica nervosa, né?” Interessante, eu dei risada, porque eu acho interessante, ok?

A: Ahm...é, isso de transmissão de informações, né? Que eu até falei para vocês na reunião, assim, que eu queria, né? Queria, não sei, deixar uma coisa mais dinâmica, assim, né? Que

eles, não sei, não sei como, assim, a gente poderia fazer, talvez, tem as idéias do vídeo, de pergunta, sabe? Mas..eu acho muito estranho assim, eu não gosto da sensação de eu ficar falando, falando, e as pessoas ficarem anotando, prestando atenção.

P: Interessante, a Maísa também falou a mesma coisa, eu não gosto de ficar eu falando e as pessoas ouvindo, ela falou que parece que ela se cansa de falar e parece que as pessoas cansam de ouvir.

A: É...é isso mesmo.

P: Então, eu reparei que você, que nem eu coloquei aqui: “para você o contrário de dinamismo seria a forma expositiva”, realmente um pouco.

A: É...uhum...e até mesmo quando tem que ser uma coisa mais expositiva,né ? Porque na verdade, na sessão de orientação, a gente tem que passar determinadas informações para os alunos, né? Então, mas, mesmo assim, é..eu sempre procuro encarar de uma maneira diferente, então, não lembro muito bem como foi minha sessão, mas eu procurei fazer bastante perguntas para os alunos, sabe? Porque eu não gosto de ficar eu o tempo todo falando, então, tipo, atrasou um pouquinho a sessão porque eu fiquei, eu fiz algumas perguntas, a cada, a cada, tipo, dois slides, eu perguntava: “Vocês entenderam?”, né? “Tem alguma dúvida, assim?”, “Falem alguma coisa”. Então, eles participaram bem assim, fizeram perguntas alguns que já tinha começado, e tinham pessoas que já vieram para a orientação com bastante dúvida e falaram até assim: “Ah, eu nem comecei meu *Teletandem* ainda, porque eu queria vir para a orientação primeiro. Então, eu até falei para o meu parceiro que eu viria na orientação primeiro, tirar algumas dúvidas e depois começar o *Teletandem*.”. Eu não lembro exatamente quais foram essas dúvidas exatamente assim.

P: Esse papel da orientação, né? De guiar, né?

A: É...é...eu achei bem interessante assim,no começo, eu acho essencial a orientação, porque os alunos ficam...às vezes, ficam até mesmo perdido, sabe? Eu sei também porque eu fiquei no começo, né? “Mas, o que que eu faço? Como eu faço?” Ahm...e depois que eu falo aqui, que eu queria que eles participassem e perguntassem mesmo da orientação.

P: Então, é... você até fala né? Participação ativa e um aproveitamento máximo dos alunos, né?

A: É...exato. E aí, do que eu falo assim, que eu precisava passar as informações do slide, precisava falar, só que...era um pouco difícil conciliar isso com uma forma mais dinâmica, né? Talvez as sugestões mesmo, que foram dadas nas reuniões, de vídeos, de perguntas assim, sejam interessantes para quebrar essa coisa de só ficar passando os slides e falando, falando e transmitindo informação.

P: É...é... é difícil né? Tem hora que..é...o que você falou mesmo, na sessão de orientação, tem hora que você tem que passar, por exemplo, o que é o princípio, o que é o *Teletandem*, e é difícil mesmo, parece que é...o contrário à natureza da situação, você tem que saber e como que você vai passar, você tem que passar, né? Mas, a gente vai resolver sim.

A: Uhum...e já na individual que eu fiz, é...eu lembro que eu já consegui conversar bem mais assim, ter esse diálogo né? Então, não ficava só eu falando o tempo todo, né? Eu procurava...eu perguntei bastante sobre a parceria, e também não era a primeira orientação de uma das meninas que eu me lembro, não era...ela já fazia *Teletandem* há algum tempo, então, deu para a gente associar assim a teoria àquilo que ela estava fazendo mesmo, então dava...ficou uma coisa bem mais comunicativa, sabe? À medida que ela fala alguma coisa, eu

já colocava um conceito, uma teoria, então, eu me sentia mais à vontade por isso também, por não ficar falando sozinha, entendeu?

P: Entendi, você se sentiu mais à vontade porque...ahm...ela conseguiu se...você conseguiu fazer com que ela conseguisse se enxergasse ali na situação.

A: É...isso.

P: Você conseguiu colocar ela dentro da teoria.

A: Uhum.

P: Interessante....eu acho tudo interessante... O que mais? Onde paramos?

A: Na...acho que na treze, ah, na treze é o que eu já tinha falado né? Que eu fiz perguntas e tal, que eu queria que eles falassem.

P: Eu acho interessante na treze, que é...você mesmo achando difícil, você procurou né? Acho interessante, você optou pelo caminho mais difícil, muito legal isso.

A: Uhum...tanto que na outra orientação que eu ia dar....uma outra orientação eu acabei não indo também porque a primeira foi aquela que eu não fui porque eu estava com um pouco de medo de ir né? Aí a segunda foi a que eu dei orientação, e a outra...foi que eu não pude ir por alguma coisa...acho que foi quando meu avô estava no hospital..acho que foi isso...e aí eu pedi...aí foi aquela que o Francisco teve que fazer.

P: Ah, entendi. O Francisco.

A: Então, e para essa orientação eu já tinha pensado assim, em colocar algo mais dinâmico, assim, uma coisa mais diferente, então, eu queria começar perguntando para eles, é...porque que eles faziam *Teletandem*, porque que eles escolheram fazer, quais eram os objetivos deles no *Teletandem*, e em cima disso, jogar o conceito da autonomia também, sabe? Então, isso que eu queria já começar falando com eles, assim, para eles falarem mesmo, e aí, em cima disso, talvez, jogar o conceito da teoria de autonomia e do Tandem, assim. E aí, eu tinha pensado também, no vídeo, que eu ia pegar um trecho meu e passar o vídeo e..., não sei... depois eu ia ver com vocês como que ia ficar, ia ver a questão do tempo também, que eu queria fazer isso e acabou não dando para eu fazer a outra...mas...terão outras.

P: Você pode fazer isso agora, na tarefinha que eu dei, você pode pensar nessas perguntas, relacionar com a autonomia. Eu acho que vai ser legal, acho que vão surgir bastantes sugestões legais.

A: Uhum.

P: É...voltando nessa catorze eu achei interessante que você acha que o aproveitamento bom está relacionado a isso, né? A conseguir relacionar com experiências, com futuras experiências?

A: É...eu pude perceber isso, assim, foi...digamos que foi o *feedback* que eu recebi na hora ali né? O retorno que eles me deram na hora, que eu pude ver que eles estavam conseguindo relacionar aquilo, então, eles estavam conseguindo, por exemplo, relacionar a reciprocidade com os e-mails já trocados, sabe? Algumas coisas assim, é...não sei, eu não lembro assim, de outros exemplos mais que aconteceu, mas eu pude perceber um pouco disso, que eles conseguiram entender, até pelo fato deles fazerem perguntas, tirarem as dúvidas, assim, que eles estavam entendendo aquilo, né? Mas também é uma hipótese, não sei também, né? O que acontece depois. Aí na quinze...é...que eu falei também da importância da orientação e eu falo assim da importância da orientação, não sei, né? O termo orientação, mediação, porque na minha pesquisa eu adoto o termo mediação também.

P: Qual seria a diferença? Não tem diferença entre mediação e orientação?

A: Ah...para mim..

P: Foi falado isso...desculpa...na segunda sessão, na segunda reunião, eu falei: “gente, tem diferença de uma sessão de orientação e uma de mediação?” E aí a Máisa falou: “Ah, pergunta para a Lilian”. Aí eu falei: “Ah, vou perguntar.”

A: Eu vejo, uma diferença, digamos que considerável até, porque, na orientação, é bem aquela idéia de orientar, sabe? De falar, de mostrar os passos para os alunos do slide.

P: De direcionar?

A: É...eu acho que um pouco mais diretiva assim, orientação ainda, que não deixa de ser importante, né? eu acho que é importante sim, tanto que a importância disso, é importante que o aluno tenha essa consciência dos conceitos né? da teoria e tudo mais, só que eu não acho que dê para continuar sendo desse jeito orientação mesmo em caso de alunos que já fazem *Teletandem* e passaram por essa primeira orientação e aí sim que entra a mediação, o papel do mediador que já é bem diferente, porque ele não vai direcionar, não vai orientar o aluno, digamos assim, ele vai levar o aluno a refletir, então, ele leva o interagente a pensar sobre a prática de *Teletandem*, a ele mesmo, né? Descobrir as coisas, desenvolver a autonomia e nem sempre o orientador faz isso, o orientador passa as informações, digamos assim, talvez porque essa idéia de mediação que eu não gosto muito, desse clima de orientação, você entende?

P: Interessante, eu não consigo ver a diferença, eu já acho, assim,é, pensando no conceito de orientador de pesquisa, eu vejo muito pelo orientador atual e pelos outros orientadores que eu tive, o que eles mais fizeram foi desenvolver a minha autonomia, principalmente, no meu último orientador, eu fui totalmente autônoma e ele que provocava isto. Muitas vezes, eu até queria que ele me direcionasse, tipo: “Faça isso.”, mas ele não fazia. Ele falava assim: “Pense sobre isto e veja o que você acha.” Era tudo muito: “Se vira!”

A: Isso, exatamente.

P: E eu não consigo ver a diferença. Eu acho que é igual àquele texto que eu li da Stickler. Você já leu? Ela fala de *Advice* e *Counseling*. Ela fala que *advice* é uma coisa mais direcionada, que seria a orientação, com perguntas específicas, mais tarefas e o *counseling*, traduzido por psicoterapia, seria uma coisa mais voltada para o aluno, que traz os desejos e as necessidades. E o *counselour* que resolve, ajuda. Aí, lendo este texto, ela fala que vê uma diferença, mas ela usa somente um termo para os dois. Então, para mim, até existe uma diferença, mas não existe uma necessidade de ter dois termos. Você pode usar um só para os dois.

A: Mas, sabe o que acontece. Eu concordo com você, quando você fala sobre orientador de pesquisa, porque eu sinto isto também. que na pesquisa eu não consegui separar a minha orientação de pesquisa com a minha mediação no *Teletandem*. Então, eu vi que era uma coisa bem ligada, porque ao mesmo tempo em que eu fui me tornando autônoma no *Teletandem* eu fui me tornando autônoma na pesquisa também. E eu vi que meu orientador me ajudou a desenvolver isto. Só que, o que seria para a gente este conceito de orientação aqui no laboratório de *Teletandem*, trabalhando neste conceito, tem sido bem diferente. Porque se a gente pensar só na palavra, pensando na idéia de orientador de pesquisa, tudo bem. Só que se você pensar no que a gente tem feito como orientador e o que seria mesmo um mediador de *Teletandem*. Aí é bem diferente. Eu consigo diferenciar bem, porque a gente dá as direções para os alunos, só que isto também, é coisa de primeira orientação. A gente dá as orientações

para os alunos, a gente passa os conceitos, as idéias principais. E o aluno, na verdade, absorve isso, entende e tudo bem. Só que até que ponto ele desenvolve autonomia? Agora, numa mediação já é diferente. Você já vai levar o aluno a pensar, a refletir, a associar a teoria com a prática. Então, esta é a diferença que eu vejo mesmo entre orientação e mediação. E aí quando eu escuto o termo orientação, eu já penso muito mais nesta coisa direcionada, de dar orientações mesmo, de orientar e mostrar para onde se deve ir e o que se deve fazer. Até mesmo quando em relação aos princípios do *Tandem* – autonomia, reciprocidade e o uso separado das línguas – acho que a gente tem que tomar muito cuidado quando passa estes princípios para não interferir na autonomia do aluno. Eu estava assistindo uma apresentação do *Teletandem* no GEL de vários pesquisadores do projeto, e aí eles entraram nesta questão do uso separado das línguas, de como fazer o aluno entender que ele tem que usar as línguas separadamente. Depois eu fiz uma pergunta para a professora como eles faziam isso sem interferir na autonomia do aluno, como eu vou falar que ele é autônomo, isto é, que é ele quem escolhe o que ele vai fazer, mas você não pode misturar as línguas, sendo que tem situações que ele precisa misturar, usar outra língua. Entendeu? E ela falou que na verdade não é assim que eles mostraram para o aluno. Até mesmo na pesquisa que eles estavam desenvolvendo, era um acompanhamento com o aluno e com o tempo, o mediador foi mostrando para ele que isto era importante. Então, na minha orientação eu procurei fazer um pouco disso: “Olha este é o princípio do *Teletandem*, mas isto tem que se encaixar na sua situação de *Teletandem*.” E procurei colocar qual a importância de separar as línguas e não só: “Olha, você tem que separar as línguas e pronto.”

P: Então, isso não seria nem orientação, né? Seria uma ordem.

A: Então, às vezes, eu vejo, assim, quando a gente começou a pensar nestas orientações, na verdade, eu, a Máisa e outra pessoa, e eu via que esta outra pessoa falava: “Não, mas tem que fazer o uso separado das línguas, tem que ter estas coisas!” Então, talvez por isso, minha idéia de orientação seja uma coisa assim tão direta.

P: Isto também é uma questão de contexto, né? Que nem no contexto da universidade onde eu pesquisei, eles nem tem o termo orientação, não existe lá este termo orientação, só o termo mediação. Eles realmente só usam no sentido mais forte de mediação. Uma situação que a mediadora chega, interfere mesmo. Ela promove a autonomia, mas interfere no contexto.

A: Como assim?

P: Olha, pelas pesquisas que eu vi, eles colocavam bastante instrumentos de pesquisa com o aluno para fazê-lo refletir, pensar, mudar. Então, os pesquisadores estão sempre lá questionando, sempre presentes, tentando mudar a situação, resolver algum problema. Às vezes, acho que até muito presente. Eu vi que é bem mais forte do que o nosso conceito de mediação. Eu acho que a gente aqui promove ainda muito mais autonomia do que eles lá.

A: Você acha?

P: Ah, é uma opinião minha, mas é difícil esta questão de termos.

A: É, é sim.

P: Voltemos ao seu diário reflexivo, na observação 16 em que você fala das suas necessidades.

A: Então, eu concordo com isso: que eu acho que eu preciso ser comunicativa e mais acessível aos alunos.

P: Eu posso então, dizer que você compara muito o seu papel de orientadora com o de professora?

A: Eu procuro, sim, tirar experiências das minhas sessões de orientação para a minha futura prática como professora. Então, eu procuro tirar alguma coisa disso para aquilo que eu farei futuramente. Eu acho que pode, sim, ser um papel semelhante, digamos assim.

P: Você enxerga, então, esta experiência de orientação como uma prática da sua futura prática pedagógica?

A: Sim, acho que sim.

P: Depois você discute sobre o seu problema com os slides. Você concorda com a minha observação?

A: É, talvez sim, mas não só falta de comunicação, mas também de ver bem.

P: Uma falta de conversar, ter reunião e fazer revisão, é isso?

A: Nem tanto isso, porque eu dei uma olhada nos slides antes com os conceitos e aí dei uma olhada geral nos exemplos só que eu não aprendi tanto sobre os exemplos e eu nem pensei que talvez pudesse ser uma dificuldade minha depois. Então, talvez, se eu tivesse sentado e visto os exemplos, analisado certinho para eu poder falar bem daquilo na hora, talvez tivesse sido melhor. Mas, por ter sido feito por outra pessoa e não uma coisa que fala da minha própria experiência. Então, eu senti um pouco de dificuldade nisso.

P: É, você não sabia qual era o contexto.

A: Exato, é, sim, eu não sabia qual era o contexto.

P: Por isso, a gente está pensando em colocar o nome do conceito em cada exemplo. Porque, mesmo se você não sabe o que é, mas se você entende o nome do exemplo, por exemplo, você vê o nome *feedback* direto, aí, automaticamente, você já pensa em um exemplo de *feedback* direto. Se você vê *feedback* indireto, aí você pensa em um exemplo de *feedback* indireto, e, assim, por diante. Talvez, então, se colocarem lá o nome no exemplo, você ao ler, lembra de em um exemplo seu.

A: É verdade, e aí, se colocar até mesmo um exemplo de outra pessoa ali no slide, tendo o nome, já dá para eu associar com um meu exemplo mais fácil. Na verdade, segunda, na reunião, eu descobri também o porquê da confusão. Porque eu não tinha visto que estavam errados os termos, então, eu fiquei totalmente perdida. Mas quando eu li, eu já fiquei assim: “Nossa, eu nem vou entender esses exemplos mesmo, então, o que eu faço agora?” Porque eu achei que eu que não estava entendendo e, na verdade, estava errada a sigla, estava trocada. Então, foi esse exemplo mesmo que foi meio confuso para mim. Mas, aí, uma outra orientadora estava comigo e enquanto eu falava, ela estava observando, ela pôde ler, primeiro os exemplos, aí ela me ajudou depois nisso. Isso que eu achei legal. Então, é legal ter dois orientadores.

P: É, assim, um ajuda o outro, né?

A: Com certeza.

P: Eu entendi assim: que você dividindo a tarefa é melhor, isso?

A: Sim. É, eu acho que sim. Quando eu estou falando de alguma coisa, explicando e etc; a outra pessoa está observando o comportamento dos alunos. E, assim, talvez ela vá perceber alguma coisa que eu não percebi sobre os alunos, por exemplo, se eles estão com cara de dúvida, ela pode explicar melhor, de outro jeito, ou falar sobre alguma coisa do slide que eu deixei passar.

P: Ou pensar em outro exemplo, né?

A: É, pensar em outro exemplo, exato. E a gente procurou fazer isso. O que acontece é que, com esta outra aluna-orientadora, a gente se dá bem para trabalhar junto e essas coisas assim. A gente não tem tanto contato fora do laboratório, mas eu sempre gosto de fazer as coisas do laboratório com ela. Não sei como seria com outra pessoa, porque ela viu que estava com dificuldade, e ela já entrou e já falou alguma coisa. Então, é legal ter esse apoio.

P: Entendi, então, o relacionamento de vocês ajudou muito na hora da sessão.

A: É legal isso, e é uma pessoa que eu nem sou tão amiga e nem tenho tanto contato, mas a gente se dá bem no laboratório. Por isso que eu falei que não sei como seria com outra pessoa, mas em relação a perceber as coisas eu acho que com qualquer outra pessoa já ajuda a melhorar a sessão de orientação.

P: Eu acho legal isso, até comentei na última reunião que, agora, podemos a começar a fazer com três orientadores, mas com um orientador novo, uma pessoa que nunca deu sessão ficaria olhando, observando e vocês que já sabem, passariam esta experiência que vocês já tem para ele que ainda não tem.

A: É legal isso.

P: Eu acho legal, porque aí dá para começar a treinar, por mais que essa pessoa já assistiu a sessão teórica, ela não tem muita noção do que é dar a sessão.

A: É, e é muito legal, sim.

P: Eu observei no seu diário reflexivo que você se preocupa muito em atender as expectativas dos alunos e que eles saiam da sessão satisfeitos. Isso é verdade ou não?

A: Exato, sim. Não sei se saíram satisfeitos, mas realmente não dá para saber. Mas eu sempre espero.

P: Eu vejo que você se preocupa muito com eles: você se preocupa em atender as necessidades, em que eles participem e em que eles se sintam satisfeitos, né?

A: É verdade, eu me preocupo muito. Não sei o porquê. Eu acho que eu não atingiria o objetivo. Qual era o meu objetivo no começo? No começo da sessão, eu preciso que os alunos entendam os conceitos, que eles consigam relacionar a teoria com a prática deles, que eles tirem algum proveito disso. Então, talvez, no fim, eu espero isso, que os objetivos sejam atendidos. E ainda assim, parece que eu coloco algum a mais, um pessoal, meu, de que eles entendam e de que eles gostem, que eles saiam satisfeitos, entende? Eu espero que eles não saiam falando mal de mim, entende? É uma coisa um pouco pessoal também.

P: É o medo da rejeição?

A: Sim, com certeza. É o medo da rejeição dos alunos. É o que fica em mim.

P: Agora, voltemos as nossas sessões de orientação *online*. Eu lhe pergunto: O que você espera destas sessões de orientação *online*?

A: Hum...o que eu espero?

P: Você já pensou nisso?

A: Eu espero que possa me ajudar no papel como orientadora, que eu consiga fornecer algo mais para os alunos. Espero que me ajude mesmo, a desenvolver, a refletir sobre aquilo que eu estou fazendo, sobre a importância da orientação também.

P: Você espera que estas sessões influenciem no seu estágio, isto é, na sua pesquisa ?

A: Com certeza, só a nossa discussão do que é mediação e o que é orientação, da diferença dos termos já é importante para mim. Porque é o que eu estou pesquisando também, além do trabalho como orientadora no laboratório.

P: Você tem gostado da experiência de dar estas sessões de orientação no laboratório?

A: Sim, eu gostei, eu tenho achado legal. Fiquei empolgada para a próxima.

P: É ? Por que?

A: Não sei bem o porquê, mas eu gostei, sim.

P: Você está gostando mais agora que é em grupo ou não? Ou você já gostava antes, quando era individual?

A: É que elas são bem diferentes.

P: É, esse assunto cai em uma pergunta que eu já ia perguntar: Você acha que as sessões individuais e as em grupo são diferentes? E quais as diferenças?

A: Primeiramente, na orientação individual, eu consigo ter um contato maior, eu me sinto mais à vontade, em que o aluno pode ficar mais à vontade e falar mais sobre a experiência dele, né? Então, acho que, tanto eu quanto os alunos conseguem ficar mais à vontade. Mas eu gostei da idéia de orientação em grupo porque dá para você aprender muito com o outro também, quero dizer, eles entre si. Então, talvez a dúvida de um ou a colocação de outro contribui para o outro também. Pensando no grupo, é possível fazer uma coisa mais dinâmica com perguntas e eles discutirem isso. Dá para ter uma maior interação. Eu vejo essa diferença. Não consigo classificar qual é melhor do que a outra. Eu acho que depende muito do aluno, para alguns é mais indicado uma orientação individual, mas para outros já é melhor uma orientação em grupo. Para nós, orientadores, em relação a tempo e disponibilidade é muito melhor em grupo, por questões administrativas mesmo. Eu acho legal a orientação em grupo para esta idéia de primeira orientação. Agora uma mediação, eu já sou a favor de uma mediação individual depois desta orientação em grupo, porque talvez o aluno tenha alguma situação constrangedora e não queira dividir com ninguém.

P: Mediação em grupo não? Você não é a favor?

A: Eu acho interessante a mediação em grupo, mas depende muito do aluno também. É o problema que o aluno tem que não queira falar. Acho que na mediação individual, a gente consegue dar mais atenção para aquela situação específica. Então, às vezes, ele fale alguma coisa e a gente se junta para refletir sobre aquilo e na individual, já dá para o aluno refletir mais sobre autonomia, sobre os próprios objetivos. É interessante a em grupo sim, mas talvez como um complemento da individual. Eu não acho que tenha que ser uma coisa obrigatória a mediação individual. É interessante que os alunos procurem, que eles saibam que isso pode acontecer. Eu concordo que a primeira orientação em grupo deve ser obrigatória, porque é importante que os alunos tomem conceito da teoria, que ele entenda que tem muito mais coisa que ele pode aproveitar dentro do contexto de *Teletandem*. Sim, deveria ser uma das restrições para utilizar o laboratório, mas eu não acho que tenha que ser obrigatória as outras, pelo menos a individual não, talvez a em grupo dá para você chamar, falar que é importante para o andamento do *Teletandem*.

P: Não sei, eu acho que por mais que você fale que é importante, eu acredito que eles não tem noção do potencial da mediação. Talvez uma primeira mediação tenha que ser obrigatória, para eles poderem ver o quanto ajuda e depois sentirem vontade de continuar a mediação por eles mesmos.

A: Então, é, talvez. Eu prefiro deixar com que eles procurem se tiverem um problema ou uma situação que eles queiram conversar, discutir uma coisa específica mesmo deles e aí sim, eles procurem uma mediação individual. Seria uma saída, uma solução para a gente, né? De deixar

essa primeira sessão de mediação em grupo e a partir daí colocar para o aluno que também existem as sessões individuais.

P: E como são essas sessões de orientação em grupo? O que acontece? Qual é a estrutura delas?

A: Eu chego, me apresento, primeiro eu falo como que vai funcionar a sessão, aí apresento os slides, vou colocando alguns princípios básicos do *Teletandem* para o maior aproveitamento do *Teletandem* deles, que é uma coisa para eles mesmos. Primeiro eu falo também da importância dessa sessão de orientação, eu acho legal isso também. Não sei se é isso mesmo que eu preciso fazer, mas eu acho legal colocar isso antes de começar a sessão, colocar algo a mais, falar da importância. E depois, conforme eu vou passando os slides, eu vou explicando alguns conceitos, perguntando se eles tem dúvida, e tento relacionar com a minha experiência de *Teletandem*. Então, eu já falo que eu sou praticante de *Teletandem*, que eu já fiz por um tempo, então, relacionando os conceitos da teoria com a minha experiência e com situações que eles possam passar.

P: Você fala tudo isso antes de começar a mostrar os slides ou você vai mostrando e falando tudo isso?

A: Conforme eu mostro os slides, eu vou falando com eles, vou perguntando para eles sobre o assunto e se eles tem dúvida.

P: E nas sessões de individuais?

A: Nas individuais, eu já começava perguntando sobre o *Teletandem*, se a pessoa já sabia o que era, se já tinha praticado. Então, teve um caso, que o aluno já fazia e outros casos que não, que os alunos nem sabiam o que é *Teletandem*. Quando eles não sabiam, eu começava já pela teoria do *tandem*, se eles tinham alguma noção ou não. Aí eu falava alguns pontos principais. Eu sempre procurava fazer bastantes perguntas para esses alunos que não sabiam nada, para que a partir daí eu colocasse o conceito. E eu já acho que na sessão em grupo, dependendo do tempo e da quantidade dos alunos até dá para fazer isso.

P: Talvez se dividir em grupos, eles discutem em si e chegam a suas conclusões. E aí você apresenta melhor.

A: É. Isso é legal. Isso é uma idéia bem interessante, aí faz os alunos debaterem, pensarem entre si. E aí, só depois, jogar a teoria, né?

P: Isso. E você alguma vez aconteceu algum fato interessante, perturbador ou chato durante a sessão? Você nunca teve nenhuma experiência negativa em alguma sessão?

A: Não, acho que não. Só, eu não me lembro exatamente como foi. Mas na última orientação, uma aluna fez uma pergunta bem complicada, que era uma coisa que eu não tinha uma resposta pronta pra ela. Talvez, ela esperava que eu tivesse, mas não tinha como eu falar: "Faça isso." Eu não lembro exatamente como era a pergunta, mas me lembro que era sobre negociação com parceiro, então, eu falei para ela que era uma coisa que ela tinha negociar com o parceiro dela, que era uma coisa bem pessoal.

P: O que você achou da reunião dos orientadores? Mudou alguma coisa para você?

A: Eu achei legal. Eu acho interessante para a gente poder ver como estão indo as orientações, o que um faz que o outro poderia fazer. Se bem que, talvez a minha dificuldade dos *feedbacks* que outras pessoas sentiram essa dificuldade também. Foi bom poder ver isso também. Foi bom comparar as idéias, ver que a gente tem as mesmas dificuldades, de ver que é possível

melhorar. Eu achei interessante ver que as outras orientadoras acreditam que pode ser mais dinâmico, que a gente pode achar um jeito de melhorar as sessões.

P: Você gostou de discutir sobre as sessões, foi isso?

A: É, discutir sobre isso foi legal.

P: Foi bem interessante porque tinha bastante gente e ver as opiniões contrárias ou conflitantes. Eu gostei da reunião, porque eu achei que o que estava faltando foi uma apresentação formal da orientadora Maísa, que criou os slides de orientação, explicando o que e porque ela colocou em cada slide.

A: É, seria muito importante sim, mas não deu tempo.

P: Ok. Muito obrigada pela participação.

A: Imagina, eu é que agradeço.

P: Até a próxima sessão.

Transcrição de Sessão de Mediação *Online* (SMOLilian2)

Aluna-orientadora: Lilian

Código de transcrição

P: Pesquisadora

A: Aluna-orientadora

P: Do que você mais gosta ou acha que aproveita de trabalhar no laboratório?

A: Acho que o que eu mais gostei e aproveitei de trabalhar no laboratório de Teletandem dando as sessões de orientação e ajudando a organizar tudo, foi esse contato com os outros alunos. Porque a gente passou horas juntos, trabalhando, conversando, fazendo reuniões. A gente dividiu até os nossos medos como orientadores, futuros professores, trocamos idéias sobre o assunto. Eu acho que a gente, aqui no laboratório, a gente cresceu, evoluiu junto, discutindo, trabalhando, refletindo. Eu amei.

P: Como assim?

A: A gente pensava junto, toda hora tinha algum problema para resolver, técnico, administrativo, prático, até mesmo, pessoal, e aí a gente se reunia, às vezes, até no refeitório, a gente almoçava discutindo questões do laboratório. E eu senti que eu cresci muito com isso.

P: Como assim cresceu muito?

A: Ah, eu senti mais preparada depois de resolver tantos problemas no laboratório e pensar tanto sobre o que fazer e qual a melhor maneira de fazer. Eu acho que isso me ajudou muito a me sentir mais segura daqui pra frente.

P: Segura em relação a quê exatamente?

A: Ah, a tudo, principalmente em relação a ensino e aprendizagem de línguas, porque eu vi muita teoria disso no laboratório, preparando e dando as sessões, nas aulas de Prática de Ensino também e aí muito da teoria que eu estudei, eu tive a chance de ver fazendo Teletandem ou orientando os alunos a fazer. Eu com certeza aprendi bastante coisa. Por isso eu me sinto mais segura, porque tive essa chance. Entende?

P: E você acha que essa segurança vai te ajudar quando você for dar aula?

A: Ah, com certeza.

P: Como exatamente, você acha que esta segurança teórica e prática também vão ajudar você na sala de aula?

(A aluna-orientadora não teve a chance de responder esta pergunta porque teve um imprevisto familiar e foi obrigada a sair da sala de conferência virtual, encerrando, assim, a sessão de orientação).

Biografia Máisa

Nesta biografia vou explorar toda a minha experiência com o contexto teletandem. Iniciei minha graduação em Letras, pela UNESP – Assis em 2005. No primeiro ano da graduação fui bolsista BAE, e realizei estágio de monitoria no ERIC. No segundo ano, já com a certeza de que dedicaria meus esforços maiores na faculdade à língua estrangeira, ouvi falar do projeto Teletandem Brasil, que no momento era intitulado Teletandem Brasil: línguas estrangeiras em contato. Uma das professoras de inglês falou que havia a disponibilidade de duas bolsas do Núcleo de Ensino para participar do projeto. Demonstrei imediatamente meu interesse e combinamos um momento para que a professora me apresentasse para o professor, coordenador do projeto. Deu tudo certo. Consegui a bolsa e comecei a interagir com uma norte-americana que seria minha primeira parceira de teletandem. Bom, sem muita noção sobre o que nos esperava, eu e minha parceira trocamos vários e-mails tentando marcar um encontro. Não deu certo. Esta parceira estava em processo de mudança de país, e por essas e outras não saímos dos e-mails. Tudo bem. Continuei tentando várias outras parcerias. Como exigência da bolsa eu produzi um relatório sobre essas tentativas de contato e as possíveis razões para o insucesso da parceria. Em 2007 eu tentei a bolsa FAPESP de iniciação científica e consegui (Processo 07/54473-6). Nesse momento, já havia tido algumas experiências de teletandem e estava realizando interações com dois parceiros norte-americanos. Na iniciação científica investiguei as contribuições do teletandem para minha formação a partir das características sociais, culturais e linguísticas desencadeadas em minhas interações. Essa pesquisa foi renovada pela FAPESP do meio de 2007 até o final da minha graduação. Para a FAPESP foram produzidos três relatórios sobre o processo de desenvolvimento e os resultados da Iniciação Científica.

Em novembro de 2007, foram inaugurados nas UNESP de Assis e de São José do Rio Preto os Laboratórios de Teletandem. Aqui começa uma segunda parte da história. Em Assis eu fui uma das monitoras responsáveis pelo laboratório, cujas atividades eram organizadas pelos alunos sob a supervisão do coordenador do projeto.

O laboratório foi um espaço muito importante na minha formação e amadurecimento das questões referentes à formação de professores e o papel do professor em contexto teletandem. Além das atividades de organização e gerenciamento do laboratório fiquei responsável em organizar sessões de orientação para os interagentes brasileiros. Devido ao grande fluxo de alunos que procuravam o laboratório, sentimos a necessidade de realizar sessões de orientação para atender as dúvidas comuns que surgiam constantemente, como por exemplo, “o que é o teletandem?” ou “recebi um parceiro e agora o que eu faço?”. A novidade do laboratório e do próprio teletandem na universidade gerou essa necessidade de esclarecimento urgente, até mesmo para que os alunos não perdessem parceiros por não saber o que fazer e como se organizar. As sessões foram realizadas de várias formas, de acordo com as necessidades: individualmente, em grupo, palestras. A participação na sessão era um critério para a utilização do laboratório e eram divididas em uma parte prática (utilização das ferramentas de comunicação) e uma teórica. Os monitores/orientadores das sessões eram aqueles mais experientes em teletandem. Eu, por exemplo, era uma das responsáveis porque já havia praticado e praticava teletandem por um longo período e em diferentes parcerias. Além

disso, eu também tinha projeto de iniciação científica sobre o contexto teletandem e por isso estava lendo bastante para me embasar teoricamente. O estágio no laboratório e as sessões de orientação também foram uma forma de realizar meu estágio de observação e regência da disciplina Prática de Ensino, no entanto a motivação em fazê-los foi mesmo devido à necessidade e interesse e não para “cumprir horas”. Algumas sessões de orientação também foram e estão sendo oferecidas a alunos de universidades do exterior por meio de vídeo-conferência. Nesse último caso, em geral, o orientador da sessão realiza uma pequena apresentação do projeto (uns 15 minutos) e uma síntese do contexto e do que é esperado dos interagentes em termos de autonomia e reciprocidade com o parceiro. Paralelamente à graduação, participei de congressos para a apresentação do meu projeto de iniciação Processo de aprendizagem de língua estrangeira no contexto do teletandem e a formação de professores. Alguns dos congressos mais relevantes foram o Congresso Internacional da SIPLÉ (2007), CIC – Congresso de Iniciação Científica da UNESP (2007 e 2008) e os dois seminários de Ensino e Aprendizagem em tandem, realizados em 2008 na UNESP em São José do Rio Preto e em 2009 na UNESP de Assis. Outros dois eventos importantes relacionados ao projeto Teletandem Brasil foram a oficina de Tandem Counselling, oferecida pelo professor Helmut Brammerts, no laboratório de Teletandem de Assis e a oficina Ensinar português - língua estrangeira: respostas ou perguntas? Oferecida pela professora Felipa Matos, uma das colaboradoras do projeto teletandem.

Diário Reflexivo de sessão de orientação (DRMaísa1)

Orientanda: Maísa

A sessão de hoje foi realizada para dois alunos apenas. Para essa sessão, algumas alterações nos slides foram feitas, com base na reunião que fizemos com os outros orientadores e em alguns comentários realizados pelo professor João. Em comparação a última sessão, que foi realizada para um grupo maior de alunos, eu não gostei do desenvolvimento da sessão. A experiência anterior que tive com o grupo grande foi mais dinâmica. Com duas pessoas apenas foi difícil tentar fazer com que os alunos participassem, levantassem perguntas ou que pelo menos reagissem as colocações que eu fazia. Parece-me que o grande desafio para as próximas sessões, é fazer com que ela seja dinâmica em um tempo limitado, considerando todos os pontos que devem ser tocados em uma orientação.

A sessão tem sido montada de acordo com as dificuldades que os alunos apresentam no desenvolvimento do Teletandem. No laboratório, temos a chance de estar em contato constante com os alunos e perceber as dificuldades que eles apresentam. Por exemplo, muitos alunos reclamam que não conseguem marcar os encontros, ou que o parceiro falta ou atrasa. Pensando nisso, acrescentamos no slide um aviso sobre a comunicação por e-mail, para que eles se dêem conta que esse pode ser um fator que pode influenciar no teletandem. Em relação ao conteúdo do slide eu estou satisfeita, pelo menos por enquanto, porque ele é baseado no que os alunos geralmente têm dificuldades. A maior dificuldade é realmente, fazer a sessão para uma ou duas pessoas. Isso porque tenho a impressão de que o conteúdo do slide parece pesado, ou a sessão seja chata para eles.

Transcrição de Sessão de Mediação *Online* (SMOMaísa1)

Aluna-orientadora: Maísa

Código de transcrição

P: Pesquisadora

A: Aluna-orientadora

P: Você viu que eu coloquei uma pesquisa na sala, perguntando se você tem gostado da experiência de dar as sessões teóricas?

A: Vi sim...então, sim, tenho gostado muito...só no começo que eu tinha muita dificuldade em falar sobre as teorias e as questões práticas, mas agora eu já tenho experiência em *TeleTandem*..então, pra mim já é uma coisa muito presente...então é gostoso você passar uma coisa que você já tem bastante prática.

P: E antes de começar a... falar mais coisa...eu gostaria de saber você tem alguma expectativa dessas nossas sessões de orientação ou não? E você se tiver, quais?

A: Ah...eu espero que...me ajude a ter mais idéias, porque...é...eu já tive bastante sessões de orientação só que...eu to pensando assim...é difícil pensar com outra pessoa sobre as sessões de orientação...antes eu organizava com a Maria Luísa e...agora fica meio solto..a gente fica..é...monta as sessões de orientação, mas não reflete muito sobre o conteúdo, sobre a forma como a gente está passando...e eu to percebendo que dá para melhorar...assim...é...baseando na última interação.

P: Hum...entendi..então, você está sentindo falta...seria isso? você está percebendo agora que faz falta uma reflexão?

A: Faz..faz, porque senão...é...faz falta porque senão fica muito mecânico..é...eu monto as sessões, aí os alunos vêm e eu explico para eles...o... o básico eu sei já o que é o *TeleTandem*, como acontece...mas eu acho que dá para melhorar e deixar a sessão mais dinâmica..é...trazendo mais exemplos, exemplos práticos, gravações em vídeo...assim.

P: E você já tem uma noção de quantas sessões você já deu?

A: Eu acho que no mínimo umas seis, é que no começo a gente fazia individuais, sessões individuais e... essa em grupo foi a segunda que eu fiz, eu fiz duas sessões de orientação para grupo.

P: E você...hum..o que você achou dessa orientação em grupo? Você achou que é melhor ou não? Que é muita diferença?

A: Eu achei é bem diferente e é melhor porque é...a orientação em grupo...te dá mais segurança e eu acho que os alunos se sentem mais seguros também, porque quando era individual...eu acho que o aluno vinha e ficava assim de frente, de frente com uma outra pessoa só..é...dava uma idéia de isolamento, assim de que ele estava participando de um projeto sozinho sabe? que ele ia...é...não dava, não passava uma certa segurança, agora como é em grupo, eles vêm que são, que é muito mais pessoas que estão participando do projeto e...que estão começando também.

P: E você tem uma noção de quantas pessoas têm é...vindo nas sessões em grupo?

A: A última sessão vieram...dez, treze pessoas, por aí, é essa a média.

P: Então, esse grupo assim...a gente pode falar que dá uma idéia de sala né?...dá mais uma idéia de sala do que as sessões só...sozinhas né?

A: É...dá uma idéia de sala de aula sim...é...de palestra até...é...porque o desenvolvimento da sessão de orientação também é em forma expositiva...ah...só no final eles levantaram perguntas tudo...é...só que é...como tudo é uma introdução para o contexto...são informações muito novas e eles têm muita expectativa para começar o *TeleTandem*...então eles esperam mesmo receber muitas informações, mas se é..a gente têm a limitação do tempo também...que é uma hora, então, não daria para fazer algo assim, é...mais reflexivo para expor, é...a exposição é...a exposição até resolve um pouco.

P: E você falou em exposição, você pode me falar...assim é...detalhadamente como é uma sessão...porque eu gostaria que você narrasse assim como que é uma sessão de orientação teórica, o que acontece?

A: Ah...é...antes...é.. para as sessões de orientação teórica eu preparei um slide com um conteúdo assim bem básico sobre o *TeleTandem* falando o que é o contexto *Tandem*, falando dos princípios...ah...as definições teóricas, do contexto, do princípio de autonomia, da reciprocidade, do uso separado das línguas, a explicação para cada um desses princípios, a estrutura de uma sessão de interação, que é conversação, feedback e reflexão no final, a estrutura...ah...os possíveis problemas que eles teriam, a importância do feedback para diferenciar o *TeleTandem* de um chat, então, a gente frisa muito na questão da diferenciação do *TeleTandem* com um chat, frisa que eles são autônomos e que eles têm que aproveitar o contexto do *TeleTandem*...ah..para aprender e estruturar essa aprendizagem, salvando os dados, gravando as interações e refletindo sobre eles, aí ao final, eles levantaram questões, que eram questões mais práticas, assim, e é basicamente isso.

P: Você disse alguma coisa sobre exposição, então, você no caso vai lá e expõe os slides, é isso?

A: É isso, eu exponho todos os princípios, o contexto, falo é...passo para eles informações, porque eles não conhecem o contexto ainda...aí...tem uma parte em que eu mostro alguns exemplos de feedback como...de que eu tirei de algumas das minhas interações mesmo de como ocorreu o feedback, é...que como...de como...que poderia ter sido mais rico, por exemplo eu dou..dou uma idéia geral para eles é...para eles de que eles podem é..refletir mais sobre a língua que é o...princípio né? que diferencia o *TeleTandem* de um chat comum, que é assim a reflexão do que eles estão produzindo, que é o enfoque na forma e no conteúdo, mas é...de forma expositiva.

P: Você disse que gostaria de usar material extra, então, você não usa nada além dos slides? porque você fica sempre nos slides.

A: Sim, os slides, eu comecei a usar agora..é...essas foram as primeiras sessões em grupo, então, o primeiro recurso que a gente pensou foram os slides, mas deu para perceber que a gente poderia deixar mais...ah...mais dinâmico se a gente trouxer por exemplo uma gravação de...de vídeo, de uma interação em que tenha um conflito ou alguma dificuldade na explicação de alguma palavra assim para refletir junto como que poderia ser resolvido e assim...seria isso...uma gravação de vídeo acho que ajudaria.

P: E como...você disse que deu para perceber..como você percebeu, vocês perceberam que falta essa...esse material extra, esse recurso áudio e vídeo na sessão?

A: Primeiro porque a gente tinha feito uma oficina com o Prof. Brammerts de mediação e por ela deu para perceber assim que a idéia de mediação não é passar...não é...hum..é...não é dar as respostas prontas para o aluno,mas partindo do que ele já tem do que ele já conhece, é fazer

ele refletir, e a partir dessa reflexão ele vai adquirindo o que ele quer, o que ele está buscando e...também pela...pelo como decorreu a sessão, porque eu falei o tempo todo, é...eu....tanto eu me canso de falar, como dá uma idéia de que eles também cansam de ouvir, e quando você fala, dá algum exemplo engraçado assim já anima, eles ficam mais, conversam entre si, então, eu acho que fica mais dinâmico,

P: E...então, você é...hum...você percebeu é...pela prática, né? Pode se dizer então, pela prática você sentiu essa falta, então, acho que assim, no começo das sessões, você não...quando você começou, você nunca teria pensado nisso. Como que foi no começo assim que era só individual, não era por slides né? Você disse que era por outra maneira.

A: É...para as individuais a gente criou um roteiro para todos os orientadores, então teria um roteiro com o conteúdo básico que ele precisaria passar para o outro aluno e...assim é...por meio da prática mesmo que a gente sentiu essa necessidade porque como tudo está acontecendo muito rápido aqui no laboratório a gente tem que tomar assim, criar uma sessão de orientação de uma hora para outra porque os alunos vão começar e eles precisam, então, é muito rápido, tipo, como acontece, a gente assim prepara o que a gente tem na hora e tem que ser algo comum, não posso preparar uma coisa para mim e esperar que outro orientador prepare para ele, porque, por enquanto está sendo assim...é...uma preparação para todos os orientadores, todos os orientadores seguem o mesmo roteiro assim.

P: E são quantos orientadores...no momento assim? São três, quatro? Quantos?

A: Cinco orientadores.

P: E não tem assim...reuniões alguma comunicação entre vocês né, entre os orientadores? Por exemplo, ah, vamos mudar as sessões então, vamos fazer uma reunião, mais uma reunião né? Já tem um monte de reunião, é...sobre as sessões não tem esse contato por enquanto?

A: Não, não, ainda não tem, a gente conversa sobre as sessões de orientação na reunião geral, a gente discute alguma coisa assim, mas é mais de ordem prática mesmo, de...do que precisa, do que a gente precisa fazer, do que foi feito, das próximas que a gente precisa montar, se vai alterar alguma coisa, mas é bem prático assim e emergencial também.

P: E você sente falta desse contato com os orientadores ou não?

A: É...seria interessante se a gente...pudesse...fazer mais encontros, pensar melhor, pensar em grupo, porque é...eu fiquei com a responsabilidade de ser coordenadora das sessões de orientação, então, eu organizo tudo, marco as datas, é...preparo os slides, preparo o roteiro, preparo tudo, e...seria interessante que a gente participasse mais, no começo, quando a gente começou a fazer sessão de orientação, a gente fez até umas duas reuniões, então, por exemplo, o conteúdo dos roteiros eu não decidi sozinha, dos roteiros para as sessões individuais, a gente decidiu em grupo, eu levei o roteiro, a estrutura básica, aí o que precisava ser alterado, a gente discutiu em grupo, para essa orientação teórica em grupo não, eu montei e a gente...também é...faz pouco tempo que elas estão acontecendo e então, a gente não teve tempo ainda de se reunir e pensar o que precisa mudar, e tentar acrescentar mais alguma coisa.

P: E agora que você viu a diferença entre a sessão em grupo e a sessão individual, você acha interessante voltar para as sessões individuais ou não? Você acha que a diferença entre a sessão individual e a em grupo é uma diferença assim...básica, assim de natureza....de natureza mesmo ou de evolução, você assim, pensaria, ah, a sessão em grupo é melhor, é uma evolução da individual, como que você vê isso?

A: A sessão individual também é válida quando o aluno, por exemplo, a primeira sessão de orientação...em grupo é melhor, porque é...mas é...de repente se o aluno está precisando de alguma...está com algum conflito, está algum problema pessoal entre ele e o parceiro, ele lógico que uma sessão individual para ele, de repente é uma questão delicada, e ele prefira que seja em uma sessão individual, mas é...a gente também pensa que uma sessão em grupo depois da primeira sessão é legal para que os alunos compartilhem as experiências, a gente ainda não fez nenhuma sessão de segunda orientação, todas são de primeira orientação, então, eu acho que para uma segunda, também seria mais interessante por exemplo fazer o *Tandem Café*, que já acontece em alguma, que já foram feitas em alemão, por exemplo, eu acho que assim, chama mais a atenção porque, é complicado você também é...obrigar o aluno a vim fazer uma sessão de orientação, então, de repente o *Tandem Café* funcione melhor assim, funcione mais como um convite para ele refletir sobre o que ele está fazendo, trocar experiência.

P: E qual seria a diferença da sessão de orientação para o *Tandem Café*, já teve um *Tandem café*, como foi?

A: É o *Tandem Café* já...a Lilian fez em alemão e...em italiano já teve, aí é bem diferente porque é...um...é...o encontro para se falar do *TeleTandem*, para se falar de quem está fazendo, de como está fazendo, se está gostando, ou não está gostando, mas aí é livre, é uma conversa, um bate-papo, eles vêm tomam um café, um refrigerante e é mais uma confraternização assim...eu falo que é seria mais interessante porque eu acho que é mais fácil trazer os alunos, acho que é mais atrativo para os alunos, porque a gente faz uma sessão de orientação, de segunda orientação que eu acho que se a gente começar a obrigar os alunos a virem a fazer orientação, eu não sei se vai funcionar, mas como convite por exemplo, já que é para ficar no convite, a gente manda um *Tandem Café*, aí todo mundo senta em uma mesa e começa a conversar, tendo nesse *Tandem Café* um mediador, porque nos *Tandem Cafés* que aconteceram, sempre tinha um orientador, então, é um bate papo assim tudo, mas o orientador está lá conduzindo e...ajudando eles a refletir, contribuindo com experiências também.

P: Máisa, você está vendo que hoje só estou fazendo perguntas, estou te incitando a me contar o que aconteceu porque que eu estou seguindo uma teoria, que é a Teoria Narrativa, que você vai me narrando o que aconteceu, e a partir de uma análise dessa narração, eu vou verificar algumas coisas, então, hoje eu estou fazendo perguntas que eu já sei, mas eu quero que você me narre, ok? Então, eu vou, a partir da sessão de hoje, levantar alguns pontos que nós, na próxima sessão, podemos discutir e seguir o paradigma reflexivo, que eu também sigo, eu sigo dois paradigmas, que é o da narrativa e o reflexivo, que é o que a gente pode ver muita coisa, que é o do *Tandem Café*, das próximas sessões, eu acho que tem muita coisa para se discutir, Ok? Só estou te explicando para você não ficar muito perdida, está indo tudo bem por enquanto?

A: Está...tudo bem...

P: Você pode me contar como foi a sua última sessão? Essa sessão do dia..ah...do dia primeiro do nove, você pode me contar como foi, o que aconteceu, como você se sentiu?

A: Essa sessão foi muito mais fácil para mim..é..como eu já tinha tido a experiência da sessão individual e já tinha feito uma primeira em grupo, ah...eu me senti mais preparada assim, é...eu também, assim, eu tenho dificuldade em falar em público tudo, só que nessa sessão eu saí com a sensação de que eu tinha, ah...exposto o que era necessário, e não tinha esquecido nada

assim, eu achei que, dentro da...de uma estrutura de exposição, eu consegui expor tudo que era necessário.

P: E você só expôs, né? E os alunos falaram alguma coisa ou não?

A: Os alunos perguntaram, é...fizeram perguntas no final.

P: Perguntas assim, é...de dúvidas ou perguntas mais básicas do laboratório? dúvidas teóricas eu quero dizer.

A: Não, dúvidas práticas de questões mais práticas mesmo, de como falar com o parceiro, de como usar o laboratório, questões bem práticas.

P: E aqui no seu é...você discutiu no seu relatório ou diário reflexivo, você diz que foi empolgante, você também me disse agora, como você percebeu, como assim empolgante, você pode me explicar melhor?

A: Ah...a orientação individual é mais monótona, então, você já tem que fazer exposição para uma pessoa só é chato, quando é para uma pessoa só, você espera que seja um diálogo, é...durante...quando é individual, você incita a pessoa a conversar, a expor mais e...como é de primeira orientação era complicado, dava para fazer, é...perguntar assim, quando a pessoa já tinha e fazia *TeleTandem* era muito mais fácil ter um diálogo, então, ela falava da sua experiência, ela fala da dela, dentro do que a gente tava propondo, mas quando, a sessão individual era com uma pessoa que não tinha nenhuma idéia do *TeleTandem*, aí ficava mais monótono assim, você tinha que expor também o contexto e como funcionava, aí, a diferença por ser mais empolgante a em grupo é que os alunos se...eles, eles assim prestam muita atenção, você vê que aquilo para eles é muito novo e...eles mesmo assim, tipo...estão apreensivos para começar a sessão, ah..as interações deles de *TeleTandem*, então, tudo o que você falar para eles vai ser relevante, então, eles prestam muita atenção, anotam, então, você vê que eles estão esperando, é...muito apreensivos assim.

P: É a presença, acho que a presença do outro né? Como você diz, primeiro, quando era individual, se o aluno era tímido, se o aluno não estava assim muito interessado era mais monótono, agora pode ser até que tenha algum aí, um outro aluno que também é mais tímido e monótono, mas a presença dos outros é...como fala é? Anula isso, né? Então, com outras pessoas, você nem percebe isso, também acho que com outros alunos, os alunos se sentem mais, como você falou em grupo, sentem, ah, eu faço parte de um projeto grande, ah, isso parece interessante, não é?

A: Sim, é...eles, porque, por exemplo, as sessões de *TeleTandem*, como eles têm um parceiro do outro lado, mas acaba sendo solitário, em questão de presença, porque é ele e o parceiro que está ali, que ele está vendo na câmera né? Então, acho que...fazer uma sessão e compartilhar as idéias em grupo dá maior segurança para os alunos.

P: E...agora, nada a ver com a sessão, você tem...prática de professora? porque você está se formando para professora, você é para..que língua é mesmo estrangeira é mesmo?

A: Inglês.

P: Você tem prática de ensino ou não?

A: Não, eu estou fazendo os estágios de regência de português e de inglês eu fiz algumas aulas numa escola particular, mas só pelo estágio mesmo.

P: E no estágio você...é obrigada a dar quantas horas de estágio? Vinte não é?

A: Vinte horas, só que eu realizo parte desse estágio aqui no laboratório.

P: Então, você aproveita o laboratório para o estágio. Seria as sessões ou não? Você pode me explicar melhor

A: Seria...ah...tanto..também as sessões de orientação e...e os turnos que eu fico aqui, tudo o que eu faço aqui eu posso contar como..prática.

P: Ah e como que foi? É...como foram essas aulas que você deu, né? Você deu na escola particular, foi? Foi escola de...de idiomas ou foi colégio?

A: Escola de idiomas.

P: Foi para nível básico, nível intermediário, avançado?

A: Foi para uma turma que estava...de adolescentes que estavam indo para o nível avançado, só que eles ainda tinham conhecimento do básico só, eles tinham muita dificuldade, eles estavam muito atrasados e eu...e eram às sextas-feiras, eu ficava duas horas com eles, é...ajudando nas dificuldades que eles tinham, eles levavam as tarefas, as provas que eles fizeram e eu trabalhava com os erros deles.

P: Ah..entendi, e como que você se sentiu ? Você teve dificuldade ou não? Foi fácil? Você gostou?

A: Foi...foi...eu gostei..é o contato...eu gostei do contato com os alunos, assim, foi a primeira...primeira vez que eu entrei como professora...ah...só que eu não me desenvolvi muito assim, porque...eu não precisava, eu só precisava ir e tirar...é assim, eu já...sempre sabia, eu não precisava preparar nada de diferente, eu sempre sabia que eu ia de acordo com o que eles precisavam.

P: Ah...entendi, então, não era assim exatamente um aula, era mais para tirar dúvidas, era isso ?

A: É...era...um reforço...eu ia corrigir a prova que eles tinha ido mau...e o...as tarefas, essas coisas.

P: E você gostou dessa experiência? Acha que acrescentou na sua formação?

A: Acrescentou porque era uma escola de idiomas, então, é...eu penso que eu vou trabalhar em escolas de idiomas ainda e foi pelo contato com os alunos e conhecer o conteúdo da escola, só que eu não tive muito contato com o material didático, eu não tive ah...a pressão de ter que preparar uma aula de ter que..ah...levar algo novo para os alunos, só corrigir.

P: E você acha que..você está me ouvindo?

A: Sim, estou.

P: É...e você acha que...é... você sente falta desse..é..que você falou que não teve essa pressão? Você acha que...essas aulas aqui, essas sessões de orientação, podem, é...suprir essa..esse vácuo de não ter que preparar aula, essa pressão que você falou? Ou ainda não dá para saber?

A: Ah...é que...é que são dois contextos diferentes, por exemplo, preparar aula para uma escola de idiomas, aí eu teria que dar aula de inglês, e as sessões de orientação, é...são questões teóricas, de contatos entre culturas diferentes, mas assim não seria uma aula de línguas né? Seria uma aula de como aprender línguas em um contexto diferente

P: Mas pensando nesse seu papel, que papel que você tem aqui nas sessões, que você está transmitindo conhecimento, como você transmitiria numa aula, você acha que vai te ajudar em alguma coisa pelo menos...? Você espera que te ajude? Para quando você for dar aula mesmo?

A: Não...Ajuda...ajuda porque...eu já..eu sou...é...por exemplo, a estrutura de um *TeleTandem*, a questão da orientação no *TeleTandem* ela já...ela não...não é baseada em aula expositiva e...hum...então, já é um começo para eu começar a pensar, eu to sentindo na prática que aula

expositiva funciona como primeira orientação, mas tem como a gente melhorar, melhorar assim, trazendo coisas diferentes, trazendo recursos diferentes, ah...mesmo sendo uma aula de primeira orientação, mas de uma forma que dá para tentar..para sala de aula que aula expositiva hoje em dia em sala de aula pública, por exemplo, ou particular também para adolescentes não...não surte muito efeito, então, essa questão de fazer o aluno participar mais, ah...eu estou vendo na prática com as sessões de orientação.

P: Que bom...e...você já está em que ano? Você está se formando ou não?

A: Já...eu já estou no quarto ano.

P: E...ano que vem então você pretende já lecionar? Né? dar aulas?

A: Ainda não...eu vou prestar o mestrado, vou tentar fazer o mestrado primeiro para depois...para depois dar aula.

P: Então, você já tinha pensado, você já tinha visto essa...como fala? essa comparação entre as sessões teóricas né? E as sessões de orientação e a sala de aula? Dá pra ver que...você já tinha visto que dá para dá uma comparação?

A: Ah, já por causa das aulas de prática de ensino também que eu estava tendo, que é com o professor João Telles, que é do projeto, então a relação...é..ele faz essa relação do *Tandem*, a questão da autonomia, a gente trabalhou muito a questão da autonomia na, ah...nas aulas de prática.

P: E como são essas aulas de prática? Ele relaciona? Como que é? Me explique melhor, por favor.

A: Bom, nas aulas de prática, ah, primeiro a gente leu alguns textos, o professor organizou alguns seminários e...a apresentação dos seminários eram sempre em diálogo com a classe toda, ele orientava o diálogo, ajudava nas nossas reflexões, então, ah...pode dizer assim, que ele passou a bola para a gente, a aula acontecia a partir do que a gente levava de reflexão tanto da prática que a gente estava tendo de observação nas escolas, e perguntava o que você observou, o que você viu, e...a gente falava as coisas simples que a gente tinha visto, questões da organização da escola, das dificuldades e a partir disso a aula desenvolvia, ele conseguia colocar as questões teóricas, mostrar para a gente que as dificuldades que a gente estava tendo ou que a gente estava observando já tinha sido teorizada, estudado, então, ele levava as questões práticas para a teoria.

P: e ai você viu ele...você falou que ele relacionava com o *TeleTandem* não é?

A: É..ele..a questão da autonomia ele...citava o contexto *Tandem*, *TeleTandem*. Como o contexto, nos quais a autonomia, é um...é um princípio básico né? E a gente discutia a questão da autonomia na sala de aula, a questão de como a gente está ligado ainda ao modelo tradicional de ensino nas escolas e... então, como isso não funciona né? Porque ah..as turmas são muito e são grandes e um professor ainda manter o modelo tradicional para uma turma de quarenta alunos é...com certeza vai ser frustrante para ele, então, a gente começava a pensar em alternativas, em dar mais autonomia para o aluno, passar coisas que interessem a ele, e fazer eles participarem mais.

P: Você tem visto nas aulas de prática e dando esse conteúdo nas sessões de orientação, e fez refletir sobre a sala de aula mais ainda né? Sobre o que você pode fazer na sua futura prática, posso dizer assim?

A: Deu...deu para refletir bastante, porque, por exemplo, o papel do orientador de um aluno que faz *TeleTandem* não é ensinar ele como ele tem que fazer, e ele vai fazer do jeito que ele

quiser, mas é ajudar eles com as dificuldades, então, dava para relacionar muito isso, com a sala de aula, com a prática, porque, tem...na orientação de *TeleTandem* é diferente, é bem diferente, e a gente enfrenta essa dificuldade tanto que agora a gente pensa em fazer uma forma diferente, o que a gente faz de forma expositiva, ou acrescentar novos recursos a isso.

P: Que bom! Então, está tudo relacionado...interessante...e...então, você tem experiência em *TeleTandem*? Também juntou essa experiência nessa sua reflexão?

A: Sim, eu também já fiz sessões de *TeleTandem* e ainda faço, então, é..dá para pensar além da pesquisa de iniciação científica, que é sobre formação de *TeleTandem* no contexto de *TeleTandem*. Então, dá para...dá para fazer muitas ligações, por exemplo, é gostoso, porque na pesquisa, tudo o que eu estou vendo na teoria, ah...eu consigo ver o que aconteceu na minha prática de *TeleTandem*, por exemplo, então, dá para relacionar, acho que tudo está relacionado, a sala de aula com o meu *TeleTandem*, com a sessão de orientação, então, tanto meu papel como aluna como professora está tudo misturado.

P: Ai que bom! Então, por hoje vou encerrar a sessão, ok? Essa primeira sessão é somente para mapear, ok? Então, na próxima sessão eu já vou trazer alguns pontos para a gente discutir com você, para atender suas expectativas, minhas expectativas também de melhorar as sessões de orientação, de refletir, de ver como que a gente pode, essa orientação online ajudar, ok? Você tem alguma reclamação ou alguma sugestão para nossa próxima sessão?

A: Acho que ainda não.

Transcrição de Sessão de Mediação Online (SMOMaísa2)

Aluna-orientadora: Maísa

Código de transcrição

P: Pesquisadora

A: Aluna-orientadora

[A aluna-orientadora está lendo as observações da pesquisadora sobre a sua última sessão de orientação presencial]

P: Você concorda com as minhas anotações?

A: Sim, eu concordo com as anotações foi uma sessão que eu estava tensa. Teve uma afirmação de que eu fiquei sentada o tempo todo, eu não sei se isso foi negativo ou positivo, mas eu fiquei sentada para passar os slides e ficar perto dos alunos, porque como eram só dois alunos, não tinha porque eu ficar em pé ou longe deles.

P: Eu percebi que você olhou várias vezes para mim durante a sessão de orientação. Por quê?

A: Ah, eu não sei, eu acho que como eu só tinha três pessoas na sala e como os alunos não reagem, eu esperava uma reação de você, talvez, um comentário, uma cara que me dissesse se estava bom ou ruim, alguma ajuda.

P: Você sabe que eu não posso fazer isso. Eu posso somente observar.

A: É, eu sei.

P: Eu vi que tinha certos momentos que você se enrolava um pouco, né? Você parecia não encontrar as palavras, você concorda, era isso mesmo ou outra coisa?

A: Eu estava achando que parecia que era muita informação para dois alunos. Talvez, eu estivesse querendo resumir para fazer passar mais rápido, porque eu tive a impressão de que estava sendo repetitivo ou que não estava sendo necessário para eles. Teve oportunidade de ter um diálogo com eles, quando eu perguntei se eles já faziam *Teletandem*, mas eles respondiam com monólogos. Então, eu não consegui fazer essa interação com eles, para poder tirar mais alguma coisa deles.

P: Eu posso dizer que você concorda com esta minha última observação de que eu falei que você parecia meio desmotivada? Eu me perguntei se seria falta de reação por parte dos alunos. Aí, você colocou no seu diário que você esperava que eles tomassem alguma atitude, tivessem alguma reação, mas eles não faziam nada.

A: Sim, isso mesmo.

P: Isso parece que foi lhe incomodando.

A: É, porque, primeiro, a gente tinha bastante alunos na lista, esperando por sessão de orientação. Então, a gente marca as datas e espera que, no mínimo, cinco pessoas apareçam, né? Porque, eles precisam fazer a sessão de orientação para começar o *Teletandem*. E aí como vieram só duas pessoas e chegaram muito atrasadas, uma inclusive, nem querendo fazer muito, foi chato fazer.

P: Então, isso desmotivou bastante você?

A: Sim, com certeza.

P: Você ficou um pouco desiludida com a quantidade de alunos, aí isso já foi um fator negativo.

A: É, porque os slides agora estão sendo preparados para grupo. Então, a gente espera que tenha um grupo razoável de alunos que permita maior interação. Tanto que na hora do e-mail, que a gente discute o e-mail, era interessante que tivesse mais gente para mostrar um e-mail e a gente trabalhar em cima de um e-mail que eles tivessem trocado.

P: Eu vi aqui no seu diário que você colocou assim: “A minha maior dificuldade é realmente fazer a sessão para uma ou duas pessoas.” É o que você estava falando agora, né? Será que você não teria que pensar mais sobre isso? Trabalhar um pouco mais esse assunto? Porque mais para frente, você pode se deparar de novo com uma sessão de orientação só para uma ou duas pessoas. E aí? O que você vai fazer? Vai ficar chato de novo? Você vai ficar desmotivada? Será que não seria interessante você pensar nisso? Pensar no que você vai fazer se aparecer apenas dois alunos? Vamos tentar começar a pensar nisso?

A: É, pode ser. É que eu não conhecia aquelas pessoas, que não se mostraram muito abertas a diálogos. Então, é difícil você criar um ambiente, tentar falar, pedir para eles se expressarem. Parece meio artificial, além do mais, eu já tinha feito outras sessões para pouca gente, eu já fiz para uma pessoa. E até para uma pessoa foi legal até, porque era uma pessoa que interagia, falava, eu não precisava perguntar para ela o que ela estava pensando, ela mesma falava. Eu ia falando e ela ia relacionando com as experiências dela, falando espontaneamente. Então, essa questão de ser espontâneo, de ter participação, eu acho que ajuda muito, se o aluno mostra esse interesse, começa a relacionar, mas nesse caso, eu acho que os dois, uma das meninas não tinha começado a fazer *Teletandem* ainda e o outro já tinha feito um ou dois encontros. Então, ficou difícil.

P: Eu já passei por isso em sala de aula. Agora, comparando com a sala de aula: e se você chega na sala de aula e os alunos estão desse jeito? Fechadíssimos para qualquer interação? O que você faria?

A: Eu teria o controle do conteúdo e dentro da espontaneidade dos alunos, dentro do que eles quisessem, eu faria as relações, é só uma questão de direcionar, eu não ia deixar aberto para fugir do assunto.

P: Você forçaria uma interação? Porque eles não querem, eles estão fechados, igual a situação de hoje, você fala, fala, até tenta puxar um assunto, mas eles estão fechados, você insistiria ou você mudaria a abordagem? Ou você pensaria: “Deixa para lá.” Você pularia uma atividade que você acha que é importante?

A: Eu acho que depende muito do grupo, porque aqueles dois alunos eu senti que eu não tinha motivação para motivá-los e nem para tentar fazer alguma coisa diferente com eles.

P: Então, a desmotivação maior era sua mesmo e não deles? Ou a desmotivação deles que desmotivou você?

A: Não sei qual era a desmotivação maior. É, no começo, eu estava motivada para trabalhar com grupo, aí chegou dois alunos, aí já quebrou um pouco, mas o que eu passei para os dois alunos é a mesma coisa que eu passaria para o grupo, só que pareceu que ficou um conteúdo mais cansativo, mais pesado porque com duas pessoas só você não vê o rendimento, você não vê uma interação, o tempo parece que demora mais para passar, então, dá vontade de ir resumindo, enquanto você não vê uma reação positiva em relação ao que você está falando, você tenta pular, você tenta puxar o próximo assunto para ver se o próximo vai ter alguma relação com eles.

P: Então, você acha que com duas pessoas, o resultado é difícil de ver?

A: Não, não é difícil de ver o progresso por serem duas pessoas, é que a gente preparou a sessão para um grupo, a quantidade de e-mails que a gente mandou, a gente esperaria no mínimo cinco pessoas, aí daria um grupo razoável que a gente considera um grupo, só que hoje, como a gente deu três datas possíveis, eles deixaram mais para o final, para a última data.

P: Desculpe-me, mas eu não consigo ver porque que tendo duas pessoas e uma meio chata, você não tentou dar uma dinamizada, uma mudada nessa sessão. Eu estou tentando encontrar o que aconteceu no meio do caminho.

A: Então, uma das pessoas não tinha feito *Teletandem* ainda e a outra tinha feito algumas sessões e era justamente a pessoa que não estava querendo participar. E é uma pessoa também que eu conheço, não é meu amigo, mas eu sei que é uma pessoa que tem prazer em contradizer todo mundo, entendeu? Então, eu não ia ficar me esforçando para ele mesmo. Entendeu? E a outra menina, eu sabia que não tinha começado ainda. É questão de você saber, conhecer a pessoa. Então, não eram dois alunos totalmente desconhecidos, e a menina que ainda não tinha começado o *Teletandem* não teria experiências para compartilhar e trocar. Então, a única pessoa que tinha começado não valia a pena me esforçar para falar com aquela pessoa porque ela sempre tem prazer em contradizer e não com um caráter positivo.

P: Eu percebi aqui no seu diário reflexivo que você enfatizou bastante a parte de perceber as dificuldades dos alunos que os slides contemplam. Você está contente com essa parte? É isso que você acha que essa sessão de orientação deve fazer?

A: Então, isso que eu coloquei é porque tudo que está na apresentação que a gente usa na sessão de orientação, no começo, a gente colocava as citações teóricas, depois da reunião e dos

comentários que todo mundo fez, eu mudei os slides para tópicos, porque ficavam mais fáceis e mais práticos, e todos fazem relação com o que os alunos tem vivido, tem feito no *Teletandem*. Porque aqui no laboratório, a gente que fica bastante tempo aqui, a gente sempre pergunta se está fazendo *Teletandem*, se está dando tudo certo, como que está fazendo, e as respostas dos alunos permitem dizer se o slide está se tornando completo porque, por exemplo, as dificuldades que os alunos tem é mais ou menos comum, não é uma muito diferente da outra, são dificuldades padrões, como por exemplo: entrar em contato com o parceiro, marcar o primeiro encontro, problemas com faltas ou atrasos, com as ferramentas tecnológicas. Por exemplo, nós acrescentamos umas dicas para os alunos utilizarem dicionários eletrônicos durante as sessões, são coisas que os alunos realmente não usam durante a sessão e com isso desperta mais a atenção deles para melhorar as interações.

P: Você acha essencial pensar e discutir essas dificuldades já no começo, mesmo com aqueles que não iniciaram o *Teletandem*, prepará-los para essas possíveis dificuldades?

A: Sim, porque a sessão de orientação é uma tentativa de você fornecer para o aluno um suporte para que ele consiga fazer a interação dele durar, para que ele tenha pelo menos uma visão de como vai acontecer, de prever, poder se organizar, para que a interação dele dure. Porque se manter as dificuldades, se deixar primeiro as dificuldades acontecerem para depois falar para o aluno, o erro que ele está cometendo, as falhas que estão impedindo que o *Teletandem* aconteça, talvez, não tenha o mesmo efeito. Se pudermos antecipar isso para ele, que ele não passe é melhor, para que assim, eles consigam fazer um *Teletandem* consciente de que eles tentaram fazer da melhor maneira correta possível, que não foi por falta de informação que o seu *Teletandem* não aconteceu.

P: Eu vi um texto do Brammerts e outros pesquisadores em que eles afirmam que as orientações prévias são inválidas, os autores acreditam que elas não tem necessidade, que não tem o mesmo efeito que se forem realizadas posteriormente à experiência. Nesse caso do laboratório de *Teletandem*, podemos ver que não é bem assim.

A: É neste texto do Brammerts ele fala sobre *tandem* face a face, mas eu acredito que numa interação virtual como o *Teletandem*, as orientações prévias não são inválidas, mesmo porque os alunos vão usar o laboratório de *Teletandem*, e a gente tem monitores e orientadores ajudando aqui, eu acho que é importante a gente fornecer aqui esse espaço para eles, deles poderem conhecer melhor o contexto, deles se preparem para começar. Os encontros presenciais são mais fáceis de serem gerenciados, porque se um parceiro marca um encontro num bar com outro e ele esquecer vai ser pior do que no *Teletandem*, porque no *Teletandem*, parece que esse vínculo entre parceiros é mais fácil de perder. Então, para que os alunos tenham um suporte para manter esse vínculo, para fazer a interação funcionar certinho, eu acho que a sessão de orientação prévia é válida. No caso do *Teletandem*, o contexto é virtual. E para que a gente também tenha certeza que a gente está fornecendo um suporte para eles virem fazer o *Teletandem* e utilizar o laboratório, é que a gente preparou eles para isso. A gente não garante tudo, mas pelo menos, a gente tentou facilitar as interações deles e dar dicas para que essas interações se desenvolvam.

P: Vamos discutir a transcrição da nossa última sessão de orientação *online*. Você viu que os primeiros comentários são do João? Tem algum comentário que você discordou? Tem alguns aqui que eu gostaria de comentar. Quanto ao comentário onze, eu vejo que você se apóia na teoria para criar os slides das sessões de orientação, aí eu lhe pergunto: você se considera

autônoma teoricamente para dar a sessão de orientação para os alunos? E qual o papel dessa teoria para você? Você acha que já tem essa base teórica dentro de você?

A: Eu acho que sim, eu acho que, por exemplo, na preparação das sessões de orientação, eu tive alguns erros conceituais que o João apontou, por exemplo, eu afirmei que o *Teletandem* remetia à metáfora da bicicleta tandem, aí ele apontou que não era a melhor metáfora, mas a maioria, eu preparo o slide com a certeza do que eu estou fazendo, com certeza das afirmações que eu estou fazendo. Todas as frases, todas as afirmações que tem nos slides são baseadas em teoria e eu não tenho medo de errar em relação ao que eu estou falando, eu sei porque eu li bastante então, eu coloco lá o que faz parte da teoria e tento relacionar com a prática. Por exemplo, para montar o slide, eu relatei uma parte da teoria do *feedback* com o *Teletandem* que eu já fiz, e da pesquisa. Então, eu sempre relaciono.

P: No comentário quarenta e cinco na linha duzentos e oitenta e dois. Você fala que são dois contextos diferentes, na sala de aula tem o contato de culturas diferentes. Aí eu pergunto: Em uma aula de línguas, não envolve um contato de culturas diferentes também?

A: É, sim, lógico. Mas, pensando na sala de aula, eu pensei na questão do professor não-nativo. Então, você vai entrar em contato com uma cultura estrangeira, mas não por uma pessoa que vive a cultura, não por uma pessoa que vai transmitir a cultura verdadeiramente para você o que é, mas como um representante, como uma pessoa que está inserida no contexto.

P: Entendo. É mais uma diferença de pessoas mesmo.

A: É.

P: E no comentário quarenta e três: “É interessante notar como a entrevistada tem receio de preparar uma aula.” Não sei se isso é verdade “E, principalmente, de levar algo além do livro para os alunos, é possível interpretar que ela já julgue muito difícil preparar uma aula apenas com o básico: o livro e ir além disso, muito mais difícil ainda. Outro aspecto interessante é a pressão que a entrevistada menciona, essa pressão é de quem? Dela mesma? Da escola?” Você fala que você fazia monitoria e era mais tranquilo porque você não tinha a pressão de preparar a aula. E eu lhe pergunto: você concorda com esse comentário e a pressão é de quem?

A: Deixa eu pensar um pouquinho. Eu acho que eu falei isso porque eu não tive ainda nenhum contato com escola, não tive que dar nenhuma aula de L.E. E o que eu estou vivendo bastante é o *Teletandem*, eu estou ainda na faculdade, pesquisando *Teletandem*, então, para mim seja, talvez, mais fácil trabalhar neste contexto, porque eu tenho experiência, porque eu estou me esforçando bastante dentro deste contexto. E para mim, ainda é um desafio a sala de aula, porque eu não trabalhei e a questão do livro didático, de você sempre levar na sala de aula, sempre você tem que estar preparando algo novo, então, em relação ao *Teletandem*, que eu conheço, que eu estou aprendendo e que vou aprender, não foge muito, não são conteúdos diferentes que eu tenho que trabalhar.

P: Está tudo relacionado, né? Não seria situações diferentes que nem numa sala de aula?

A: Isso.

P: Entendi. E a pressão? De quem que é? É de você mesma? Você acha que você é auto-crítica?

A: Eu sou. Eu acho que a pressão é principalmente minha. Questão da limitação do tempo, porque, por exemplo, as sessões de orientação, até agora, elas foram preparadas com muita pressão, com a questão do tempo, da necessidade de fazer, de um monte de alunos que iam

começar que precisavam fazer para usar o laboratório. Então, essa era a pressão sobre mim, eu tinha que fazer, eu tinha que desenvolver, mudar, porque eram todos os orientadores que iriam utilizar a mesma apresentação.

P: Então, talvez na sala de aula, você vai ter esse mesmo problema de tempo.

A: É.

P: Como dar todo o conteúdo em cinquenta minutos.

A: É, exatamente e a questão de fugir do livro didático.

P: Agora a última pergunta: aqui, no comentário cinquenta e três: “É interessante notar como a entrevistada vê a realidade da sala de aula de L.E. e a orientação do aluno de Teletandem como contextos totalmente diferentes, totalmente dissolúveis. Outro aspecto interessante é notar como ela relata suas dificuldades em fazer a relação entre teoria e prática na orientação de Teletandem assim como ela fez na aula de Prática de Ensino.” Por que será tão difícil na orientação?

A: Eu falei que era difícil?

P: É, porque você falou que, nas aulas de Prática, o professor mostrava, ele dava a teoria e mostrava qual os problemas que vocês apresentavam na prática. E aí você falou aqui que a sua maior dificuldade para dar a sessão era relacionar a teoria com a prática, você acha que aquilo é só teoria e o aluno não vai ver aquilo na prática. Acho que também por isso que você estava querendo trazer mais vídeos e mais coisas para a sessão para relacionar mais a teoria com a prática.

A: É, também a questão de serem várias línguas na sessão de orientação e a dinâmica de interação de cada língua, Português – Alemão, Português – Inglês, Português – Francês, vai ser diferente. Então, a sessão de orientação é uma coisa mais padrão, mas para cada língua vai ter uma dificuldade específica, vai gerar muitas questões. Então, acho que essa é a dificuldade em relacionar teoria com a prática, porque a experiência de cada aluno com a sua L.E. vai ser diferente.

P: Então, é só isso. Muito obrigada e até a próxima sessão.