

**MARTA LÚCIA CABRERA KFOURI KANEOYA**

**A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORAS DE  
LÍNGUAS PARA/EM CONTEXTO MEDIADO  
PELO COMPUTADOR (TELETANDEM): UM  
DIÁLOGO ENTRE CRENÇAS, DISCURSO E  
REFLEXÃO PROFISSIONAL**



**MARTA LÚCIA CABRERA KFOURI KANEOYA**

**A formação inicial de professoras de línguas para/em contexto mediado pelo  
computador (teletandem): um diálogo entre crenças, discurso e reflexão  
profissional**

Tese apresentada para obtenção do título de Doutora em Estudos Lingüísticos, área de Lingüística Aplicada, junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de São José do Rio Preto.

**BANCA EXAMINADORA**

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Helena Vieira Abrahão  
Professora Doutora  
UNESP – São José do Rio Preto  
Orientadora

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Denise Bértoli Braga  
Professora Doutora  
UNICAMP

Prof. Dr. Nelson Viana  
Professor Doutor  
UFSCar

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ana Mariza Benedetti  
Professora Doutora  
UNESP – São José do Rio Preto

Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo  
Professor Doutor  
UNESP – São José do Rio Preto

São José do Rio Preto, 04 de dezembro de 2008.

Ao Caio, meu filho, com quem aprendo constantemente a rever crenças, reconstruir discursos e refletir sobre o mundo.

## AGRADECIMENTOS

A querida Maria Helena, orientadora imprescindível, formadora incansável, amiga singular, presente em todas as etapas importantes de minha formação discente e docente. Muito obrigada!

Ao amado Kaoru, cujo apoio e carinho sempre foram fundamentais. Sem você, o percurso teria sido bem mais longo.

A minha querida mãe, Zita, pelo amor e otimismo exemplares.

Aos meus irmãos, Renato e Cláudia, sempre meus companheiros e confidentes.

A *N* e *H*, minhas parceiras de pesquisa, pela confiança, paciência e dedicação, sem as quais não seria possível realizar este trabalho.

Aos professores que se dispuseram a compor a banca examinadora desta tese, trazendo contribuições importantes a este trabalho e a minha formação docente.

A FAPESP, pelo apoio financeiro e acadêmico, contribuindo significativamente para a viabilização e a valorização das idéias defendidas nesta tese.

Aos amigos e pesquisadores do Projeto *Teletandem Brasil*, que também acreditam em novos tempos de formação de professores e de ensino de línguas.

Ao Prof. Dr. João Antonio Telles, pela oportunidade e honra que tive por integrar o Projeto *Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*.

Aos Professores Doutores Ana Mariza Benedetti e Douglas Altamiro Consolo, pelas valiosas contribuições e pelo diálogo enriquecedor por ocasião do exame de qualificação desta tese.

Ao Prof. Dr. José Horta, coordenador e docente do PPG em Estudos Lingüísticos da UNESP-SJRP, pelo tratamento sempre atencioso, pelo profundo conhecimento nos estudos do discurso e pelas importantes considerações feitas com respeito ao Exame de Qualificação Especial.

A Profa. Dra. Mailce Borges Mota Fortkamp, da UFSC, pelas pertinentes sugestões e comentários traçados em sessão de debate deste trabalho durante o VII SELin - Seminário de Estudos Lingüísticos, UNESP- SJRP.

Aos professores do PPG em Estudos Lingüísticos, cuja seriedade e competência muito contribuem para o desenvolvimento e reconhecimento dos cursos.

Aos funcionários da pós-graduação da UNESP-SJRP, sempre eficientes e prestativos em seu trabalho.

*(...) Porque vivemos em uma sociedade globalizada, não só. Porque, mais, somos parcela da humanidade. O contato com outras culturas é parte da nossa cultura. Desde a infância. Passa pelas línguas.*

Rudyard Kipling, na versão em português de sua obra “O elefante infante”.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>Formulação do tema de pesquisa e objetivos .....</b>	<b>15</b>
<b>Justificativa e relevância da pesquisa no cenário de investigações sobre ensino/aprendizagem de línguas em meio virtual.....</b>	<b>18</b>
<b>Um panorama de investigações na área de tecnologia e ensino/aprendizagem de línguas.....</b>	<b>21</b>
<b>As perguntas de pesquisa .....</b>	<b>37</b>
<b>Organização da tese.....</b>	<b>38</b>
<b>CAPÍTULO I: METODOLOGIA DA PESQUISA.....</b>	<b>41</b>
<b>1.1 Natureza e caracterização da pesquisa.....</b>	<b>41</b>
<b>1.2 As participantes da pesquisa .....</b>	<b>49</b>
<b>1.3 Os instrumentos de coleta de dados utilizados na investigação .....</b>	<b>52</b>
<b>1.4 Procedimentos de análise .....</b>	<b>55</b>
<b>CAPÍTULO II: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>60</b>
<b>2.1 Crenças em contextos de ensino/aprendizagem de línguas.....</b>	<b>62</b>
<b>2.1.1 Um esquema para as pesquisas em cognição de professores de línguas.....</b>	<b>76</b>
<b>2.1.2 Síntese dos conceitos apresentados na seção e o conceito de crenças construído nesta investigação .....</b>	<b>80</b>
<b>2.2 Relações discursivas no processo de ensino/aprendizagem de línguas .....</b>	<b>83</b>
<b>2.2.1 Os conceitos de ideologia e poder simbólico.....</b>	<b>85</b>
<b>2.2.2 O poder <i>no</i> e <i>por trás</i> do discurso.....</b>	<b>90</b>
<b>2.2.3 O discurso do aconselhamento .....</b>	<b>92</b>
<b>2.2.4 Abordagem Crítica da Linguagem e emancipação social: a educação lingüística nas escolas .....</b>	<b>94</b>
<b>2.2.5 A linguagem e o poder no mundo contemporâneo .....</b>	<b>96</b>
<b>2.2.6 Síntese dos conceitos discutidos e a concepção de discurso nesta pesquisa..</b>	<b>101</b>

2.3 Formação de professores: competências, reflexividade e atuação em novos contextos de ensino/aprendizagem de línguas.....	104
2.3.1 A formação profissional docente e o ensino/aprendizagem de línguas: as propostas oficiais e o conceito de competência diante das transformações sociais contemporâneas.....	114
2.3.2 A telecolaboração: um olhar renovado sobre a aprendizagem colaborativa em tempos de mudança e tecnologia.....	122
2.3.1 Síntese das idéias tratadas nesta seção e construção do conceito de reflexão nesta pesquisa.....	126
2.4 <i>Tandem</i> e ensino/aprendizagem de línguas .....	130
2.4.1 A sessão de <i>teletandem</i> : funcionamento geral, fases e exemplos das práticas de interagentes de português-espanhol.....	137
<b>CAPÍTULO III: ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>146</b>
3.1 As categorias de crenças e expectativas no processo de aprendizagem <i>in-teletandem</i> .....	146
3.1.1 Considerações sobre a análise das categorias de crenças e expectativas.....	166
3.1.2 A interação 9: um exemplo típico de trocas culturais na formação do discurso pedagógico <i>in-teletandem</i> .....	181
3.2 As categorias de reflexão e o discurso da mediação .....	200
3.2.1 Considerações sobre a análise das categorias de reflexão no discurso da mediação <i>in-teletandem</i> .....	219
<b>CAPÍTULO IV: CONSIDERAÇÕES FINAIS E ENCAMINHAMENTO DAS QUESTÕES NA PRÁTICA.....</b>	<b>234</b>
4.1 O ponto de vista das interagentes <i>N</i> e <i>H</i> após a análise .....	237
4.2 Contribuições práticas da pesquisa no âmbito da formação de professores de línguas em contexto mediado pelo computador.....	241
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>246</b>

## LISTA DE TABELAS

**Quadro 1:** Produções internacionais na área de formação de professores e ensino/aprendizagem de línguas mediada pelo computador – p. 25

**Quadro 2:** Produções nacionais na área de formação de professores e ensino/aprendizagem de Línguas Mediada pelo Computador – p. 35

**Quadro 3:** Instrumentos de pesquisa – p. 54

**Quadro 4:** Procedimentos desenvolvidos por *N* e/ou *H* em *teletandem*: produção de autobiografias, questionários, interações e entrevista – p. 57

**Quadro 5:** Procedimentos desenvolvidos por *N* em *teletandem*: diários de interação – p. 58

**Quadro 6:** Procedimentos desenvolvidos por *N* e *M* em *teletandem*: mediações e diários – p. 58

**Quadro 7:** Conceitos relativos ao estudo de crenças e ensino de línguas – p. 81

**Quadro 8:** Conceitos relativos ao estudo do discurso – p. 102

**Quadro 9:** Conceitos relativos ao estudo das competências, reflexividade e contextos de formação e atuação do professor de línguas – p. 127

**Quadro 10:** Categorias e subcategorias de crenças – p. 165

**Quadro 11:** Categorias e subcategorias de reflexão – p. 218

**Diagrama 1:** Elementos e processos em cognição de professores de línguas – p. 77

**Representação 1:** *Tandem Face-a-Face* – p. 135

**Representação 2:** *E-Tandem* – p. 135

**Representação 3:** *Teletandem* – p. 136



## **LISTA DE ABREVIACOES**

**LA:** Lingüística Aplicada

**LE:** Língua Estrangeira

**LP:** Língua Portuguesa

**LM:** Língua Materna

**PB:** Português do Brasil

**PP:** Português de Portugal

**CE:** Cultura Estrangeira

**PLM:** Português Língua Materna

**PLE:** Português Língua Estrangeira

**ELM:** Espanhol Língua Materna

**ELE:** Espanhol Língua Estrangeira

## RESUMO

Esta investigação enfoca a formação inicial de interagentes em contexto de aprendizagem de português e espanhol *in-teletandem*, estando inserida no projeto institucional *Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos* (UNESP/ FAPESP). Em termos gerais, a aprendizagem *in-tandem* envolve pares de falantes nativos de diferentes línguas trabalhando, de forma colaborativa, para aprenderem a língua um do outro, sem a presença de um professor, por meio do programa computacional *MSN Messenger*. Nesse sentido, este estudo tem como participantes uma interagente brasileira, licencianda em Letras por uma universidade pública paulista, uma interagente mexicana, doutoranda em Lingüística Aplicada na Espanha, e uma mediadora, que também é autora desta investigação. Tem como objetivo analisar de que maneira crenças, discursos e reflexões se manifestam e se (re)constroem em relação ao processo de aprender línguas e comunicar-se em um contexto mediado pelo computador. A pesquisa tem base etnográfica e os dados foram coletados por meio de instrumentos compatíveis com tal tipo de pesquisa, tais como interações e mediações gravadas *in-teletandem* ou em *chat*, autobiografias, entrevistas, questionários e diários de pesquisa, analisados sob uma perspectiva interpretativista. Nesse contexto, o *teletandem* representa uma possibilidade real de comunicar-se com alguém, aprender sobre sua cultura, os pensamentos e os costumes de um povo, aspectos reais que usualmente não aparecem em livros didáticos. As mediações podem ser caracterizadas como um espaço de aprendizagem e têm potencial para promover oportunidades significativas de reflexão crítica, em busca de uma coerência para a formação inicial de professores *in-teletandem* e conscientização quanto à responsabilidade pela aprendizagem em parceria. Dessa maneira, o diálogo entre crenças, discurso e reflexão profissional é perfeitamente compreendido nesta pesquisa. Por fim, considerando os resultados desta investigação, o projeto pode colaborar com a formulação de diretrizes oficiais de formação superior docente que contemplem essas novas realidades e necessidades, ou seja, uma educação teórico-prática coerente e adequada aos novos tempos e contextos.

**Palavras-chave:** formação de professores de línguas; aprendizagem de línguas *in-teletandem*; crenças; discurso; reflexão docente.

## ABSTRACT

This investigation focuses on partner's pre-service education in a context of Portuguese and Spanish teaching/learning in *teletandem*, and is inserted in the institutional project *Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos* (UNESP/FAPESP). In general terms, language learning *in-tandem* involves pairs of native speakers of different languages working collaboratively to learn each other's language, without the presence of a language teacher, mediated by the computer program *MSN Messenger*. This study has as participants a Brazilian partner, which is a "Letters" student in a public university; a Mexican partner, which is a Ph.D. candidate in Applied Linguistics and lives in Spain; and a mediator, which is also the author of this thesis. The study aims at analyzing the beliefs, the discourse and the reflective processes that are revealed and (re)constructed in relation to communication and language learning processes, mediated by the computer. The research has an ethnographic basis and the data were collected by instruments that are compatible with this kind of investigation, such as the recording of interactions and mediations developed in *teletandem* and in *chat*, autobiographies, interviews, questionnaires and research diaries, which were analyzed through an interpretative perspective. In this context, *teletandem* represents a real possibility for communication and culture learning, real aspects which may not be explored by the textbooks. The mediations can be characterized as learning contexts with the potential to promote meaningful opportunities for critical reflection, searching for coherence in pre-service teacher education and shared learning responsibility. This way, the dialogue among beliefs, discourse and professional reflection is perfectly comprehensible in this research. Finally, by considering the results of this investigation, we can figure out that the project can contribute to the formulation of educational official documents which focus on new realities and necessities, that is, a coherent theoretical and practical education, according to contemporary times and contexts.

**Key words:** teacher language education; language learning *in-teletandem*; beliefs; discourse; teaching reflection

## RESUMEN

Esta investigación enfoca la formación inicial de interactuantes en contexto de aprendizaje de portugués y español *in-teletandem* e integra el proyecto institucional *Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos* (UNESP/FAPESP). En términos generales, el aprendizaje *in-tandem* envuelve parejas de hablantes nativos de diferentes lenguas trabajando de forma colaborativa para aprender la lengua el uno de otro, sin la presencia de un profesor, mediante el uso del aplicativo *MSN Messenger*. En este sentido, este estudio tiene como participantes una interactuante brasileña, alumna de Letras en una universidad pública paulista, una interactuante mejicana, alumna de postgrado en Lingüística Aplicada en España, y una mediadora, que además es autora de la presente investigación. Tiene como objetivos analizar de que manera las creencias, los discursos e las reflexiones se manifiestan y se (re) construyen con relación al proceso de aprender lenguas y comunicarse en un contexto mediado por computadora. La investigación es de base etnográfica y los datos fueron recolectados por medio de instrumentos compatibles con este tipo de investigación — grabación de interacciones y encuentros para mediación *in-teletandem* o en *chat*, autobiografías, entrevistas, cuestionarios y diarios de investigación — y analizados según una perspectiva interpretativista. En ese contexto, *teletandem* representa una posibilidad real de que uno pueda comunicarse con alguien y aprender sobre la cultura, pensamientos y costumbres de un pueblo, aspectos reales que no son vistos en los libros didácticos. Los encuentros de mediación pueden ser caracterizados como un lugar de aprendizaje con potencial para generar oportunidades significativas de reflexión crítica hacia la búsqueda de coherencia en la formación inicial de profesores *in-teletandem* y desarrollo de consciencia en cuanto a la responsabilidad por el aprendizaje en parejas. Así, el diálogo entre creencias, discurso y reflexión profesional es perfectamente comprendido en esta investigación. Por fin, considerándose los resultados, el proyecto puede colaborar con la formulación de directrices oficiales para la formación superior docente, las cuales contemplen las nuevas realidades y necesidades, es decir, una educación teórico-práctica coherente y adecuada a los nuevos tiempos y contextos.

**Palabras-clave:** formación de profesores de lenguas; aprendizaje de lenguas *in-teletandem*; creencias; discurso; reflexión docente

# **INTRODUÇÃO**

No contexto educacional brasileiro, observamos que os cursos de formação de professores de línguas trazem, predominantemente, uma preocupação com o desenvolvimento de uma competência lingüística de alunos-professores. Ficam em um plano menor questões voltadas ao engajamento dos futuros docentes à prática do discurso, bem como seu significado em contextos típicos de ensino, os quais se constroem continuamente, por meio do conhecimento socialmente compartilhado entre alunos e professores. Enfocando as discussões sugeridas por Moita Lopes, o discurso em sala de aula,

*diferentemente de outros eventos interacionais, orienta-se pelo fato de ser socialmente justificável como um evento de ensino/aprendizagem e, sendo assim, os papéis desempenhados pelos atores interacionais – alunos e professores – têm uma função central na construção de tal discurso (2000: p. 247).*

O encontro ensino/aprendizagem, que deveria constituir-se como um evento de *co-participação social*, caracteriza-se comumente por atitudes de *passividade nos alunos*, já que, muitas vezes, os *contextos mentais são promovidos de forma assimétrica pelo professor*, resultando em contextos discursivos desigualmente construídos, em uma relação de poder perante o discurso (FAIRCLOUGH, 2001). Ainda para Moita Lopes, uma das funções essenciais da escola é *criar oportunidades para que os alunos gerenciem contextos mentais em sala de aula, no dia-a-dia de suas ações discursivas*, a fim de desenvolver *uma consciência crítica sobre o discurso e a aprendizagem*, atividades sociais nas quais estão envolvidos.

O caráter de obediência na relação professor-aluno, no que diz respeito ao poder de ensinar que o primeiro manifesta sobre a aprendizagem do segundo, parece ser um reflexo do pensamento tradicional de que aos professores de línguas em formação inicial de nível superior ainda cabe a preocupação primordial de desenvolver uma competência técnica sobre a LE, ao longo de quatro anos de licenciatura. Minimiza-se, assim, a importância da tarefa de abordar aspectos referentes à formação pedagógica e sociopolítica do futuro profissional, inerentes ao processo de ensino e aprendizagem de uma língua.

Questões relativas à linguagem e seu papel fundamental na educação e na formação docente são tratadas e documentadas na própria *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*, de 1996, que, no caso das LEs, apontam para a

obrigatoriedade de se oferecer pelo menos uma no ensino fundamental (Cap. IV art.24, par. 3º.), não mais como simples prática educativa. No artigo 33 do mesmo capítulo, faz-se referência ao ensino obrigatório de uma LE e outra como optativa, para o ensino médio. A Lei afirma, ainda, que a preocupação com a preparação para o trabalho será obrigatória nos ensinos fundamental e médio, sinalizando uma percepção mais atualizada sobre o ensino de línguas para a comunicação em sociedade. Posteriormente, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*, em nível superior, de 2002, complementam o disposto na LDB, apontando como fundamentos educacionais na formação docente a *competência* como espaço nuclear na formação de profissionais e a *coerência* entre a formação teórica oferecida e a prática esperada do futuro professor. Mais recentemente, a *Reforma da Educação Superior do Ministério da Educação*, Documento II, de 2004, no capítulo “A missão da Educação Superior no Brasil”, esclarece, entre outros aspectos relevantes, que *a internacionalização, própria à esfera do conhecimento, da ciência e das artes, deve ser assumida como forma de fortalecer os compromissos com o desenvolvimento de nosso país e a promoção da justiça social*. A partir daí, pode-se compreender que o professor de línguas, no Brasil, tem a responsabilidade de exercer um papel de articulador no estabelecimento da realidade social, já que lida com a linguagem como instrumento de trabalho e, pressupomos, possui uma capacidade lingüístico-comunicativa de interagir — nos limites políticos, institucionais e teórico-metodológicos de sua profissão — com falantes de outras nações, línguas e culturas.

Porém, a questão da formação profissional de docentes de LE parece ser ainda preocupante, já que, em alguns contextos, os cursos de licenciatura apresentam aos professores em formação inicial um embasamento teórico inconsistente durante a graduação, não lhes possibilitando uma conscientização profissional futura, mas uma prática baseada em modelos de ensino de línguas. Enfocando teorias pouco problematizadoras em sala de aula, formadores limitam o espaço para que alunos-professores desenvolvam uma capacidade para refletir sobre modelos teóricos e façam escolhas politicamente conscientes quanto ao próprio ensino de línguas, em um contexto social maior. Outro fator preocupante está relacionado ao componente lingüístico-comunicativo da formação profissional, cuja deficiência compromete em muito o envolvimento dos graduandos em uma futura prática de ensino de línguas, já que grande parte dos ingressantes em cursos de Letras tem como objetivo *aprender* uma língua, mas não necessariamente *ensiná-la*, mantendo-se na posição de alunos durante

boa parte do curso, pelo menos até que tenham que desenvolver os estágios obrigatórios, algo que, em geral, acontece nos anos finais da graduação.

Assim, nas relações discursivas instauradas no contexto da sala de aula de línguas, torna-se comum a apropriação da voz pelo professor, fazendo predominar uma assimetria nas relações estabelecidas entre professor e aluno, a partir do próprio fato de uma LE ser foco do processo de ensino/aprendizagem. Ignora-se a necessidade de *interagir*, própria às relações humanas, nas quais o conhecimento é compartilhado. Embora se tratando de contextos de nível superior, em que, supostamente, a própria escolha profissional poderia ser um fator de busca de equilíbrio ou de diluição da assimetria no relacionamento entre professores e alunos-professores, parece permanecer uma prática pedagógica que valoriza o sucesso da aprendizagem do futuro profissional sobre *o que* ensinar a seus futuros alunos.

Segundo Zeichner e Conklin (2008), não se trata de comparar *de forma simplista os conceitos de tradicional vs. alternativo na formação docente* (op. cit., p. 276), por tratar-se de uma questão que envolve múltiplos fatores, tais como o contexto social e institucional, as visões sobre ensino, aprendizagem, educação, papel do professor e do aluno e a missão do programa de formação, além dos critérios de admissão de alunos-professores, currículo e organização interna, entre outros, gerando uma variedade de efeitos no ensino e na formação. Para os autores, é fundamental, portanto, que elementos de excelência constituam tal diversidade, no sentido de garantir o sucesso de programas de formação, sejam quais forem suas características.

Nesse sentido, compreendemos que tal grau de excelência só parece possível por meio de um posicionamento crítico frente às propostas e perfis dos cursos de formação docente e, embora muito já se tenha feito a respeito, parece-nos sempre coerente discutir questões que envolvem a formação crítico-reflexiva docente, já que vivemos um momento de profundas mudanças sociais e de revisão de concepções e crenças, que se refletem nos contextos educacionais e de formação de professores.

### **Formulação do tema de pesquisa e objetivos**

Visando discutir a problemática acima apontada, a presente investigação de doutorado enfoca o processo de formação inicial do aluno-professor em contexto de ensino/aprendizagem de línguas *in-telelândia*. Tal modalidade educacional, além de representar um meio alternativo, autônomo e, ao mesmo tempo, colaborativo de ensino,



pode constituir-se em um contexto inovador de análise de questões acerca da formação profissional de futuros professores de línguas como interagentes ou *atores interacionais* do discurso (MOITA LOPES, 2000) e de possíveis reflexões a respeito dos papéis desempenhados, da importância de se ensinar/aprender uma língua, das crenças e das ações envolvidas e transformadas durante o processo. Em se tratando de formação de docente, é indiscutível a importância de trabalhos voltados ao convívio internacional e às condições para que as trocas — lingüísticas, culturais, profissionais, sociais e afetivas — instauradas por meio desse processo realizem-se. Assim, a prática da aprendizagem de línguas por interagentes *in-teletandem* pode proporcionar uma minimização da assimetria revelada em uma sala de aula convencional, já que se visualiza não apenas uma troca de interesses lingüístico-comunicativos, mas a busca por uma comunicação cultural e sociolingüísticamente engajada e mais democrática aos usuários.

Nesse sentido, este estudo enfoca a temática da formação inicial docente para/em *teletandem*, atualmente estudado como um projeto de pesquisa em contexto universitário brasileiro, tendo como participantes a interagente *N*, brasileira, e a interagente *H*, mexicana, ambas consideradas em formação inicial, especificamente para/em *teletandem*, já que esta é a primeira experiência de aprendizagem de línguas mediada pelo computador na qual se inserem. Quanto ao papel que exerço nesta pesquisa, esclareço que, além de pesquisadora, também sou participante, atuando como mediadora, mais diretamente junto à interagente brasileira, embora os resultados acabem sendo inevitavelmente discutidos entre *N* e *H*, nas interações subseqüentes às mediações. Esclarecemos que maiores detalhes a respeito das participantes, bem como do funcionamento das mediações, encontram-se no Capítulo I, em que abordamos a metodologia da pesquisa.

O cenário maior é o projeto temático *Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*, grupo de pesquisa pioneiro no Brasil, certificado pelo CNPq — Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e financiado pela FAPESP — Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. O projeto é coordenado por docentes doutores e orientadores de alunos de graduação e de pós-graduação da UNESP – Universidade Estadual Paulista, nas unidades de Assis e São José do Rio Preto, em parceria com os departamentos de PLE de instituições de ensino superior na Alemanha, Argentina, El Salvador, Espanha, Itália, Canadá, Estados Unidos e França.

Em termos de funcionamento, a aprendizagem de LEs *in-tandem* à distância envolve pares de falantes nativos de diferentes línguas trabalhando, de forma

colaborativa, para aprenderem a língua um do outro. Assim, os departamentos de português das universidades estrangeiras e a equipe coordenadora do projeto *Teletandem Brasil* da UNESP<sup>1</sup> proporcionam o contato de alunos universitários brasileiros que querem aprender ou já estão se licenciando como professores de uma LE com alunos universitários de outros países que estão aprendendo português. Cada interagente atua como aprendiz por uma hora, praticando a língua do parceiro, e como tutor por mais uma hora, ajudando o parceiro a aprender sua língua, em uma troca de papéis e de idiomas. O trabalho dos pares interagentes é supervisionado pela equipe de professores-doutores, doutorandos e mestrandos das referidas unidades da UNESP e por alguns professores das universidades estrangeiras, que atuam como mediadores no trabalho desenvolvido pelos interagentes. Os aplicativos *Windows Live Messenger* e *Skype* são softwares gratuitos que, por meio de uma conexão ADSL de banda larga, permitem aos interagentes utilizar, em tempo real (comunicação síncrona), recursos de voz, texto (leitura e escrita) e imagens, a partir do recurso de uma *webcam*. Outra inovação presente no *Teletandem Brasil* quanto à aprendizagem de línguas são as ferramentas pedagógicas do *Quadro de Comunicações* (disponível no *Messenger*) e do *Talk and Write* (presente no *Skype*), que funcionam como “lousa” ou “bloco de anotações” eletrônico, nos quais os pares podem desenhar e escrever as anotações pertinentes àquilo que desejam salientar em relação a vocabulário, gramática ou expressões de uso das línguas, no desenvolvimento da interação.

Como podemos verificar, a proposta representa, em síntese, *um outro modo de aprender línguas estrangeiras, que complementa ou inova abordagens calcadas na gramática ou em pressupostos comunicativos de ensino de línguas*, além de favorecer um acesso socializador e gratuito de comunicação (cf. [www.teletandembrasil.org](http://www.teletandembrasil.org)).

Em relação à pesquisa, o contexto investigativo do Projeto constitui-se de três objetivos: 1) verificar o uso de aplicativos de mensagens instantâneas como instrumentos pedagógicos para o ensino de línguas *in-tandem* à distância; 2) verificar as características lingüísticas, culturais e pedagógicas da interação entre os pares de aprendizes; e 3) investigar as ferramentas necessárias para a formação pré-serviço do professor de língua estrangeira e os papéis do professor mediador no contexto *teletandem*. Tais objetivos orientam as pesquisas de doutorado, mestrado e iniciação

---

<sup>1</sup> Constituem a equipe de coordenadores do *Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos* da Unesp - Universidade Estadual Paulista os Professores Doutores João Antonio Telles (Assis), Maria Helena Vieira Abrahão (São José do Rio Preto), Ana Mariza Benedetti (São José do Rio Preto) e Douglas Altamiro Consolo (São José do Rio Preto).

científica desenvolvidas por alunos de graduação e de pós-graduação das unidades da UNESP, tendo por orientadores os professores coordenadores do Projeto no Brasil. Como tal, a presente investigação de doutorado busca contribuir para o terceiro objetivo de pesquisa acima exposto, integrando o subprojeto guarda-chuva “O professor mediador: crenças, ações e seus reflexos nas práticas docentes dos pares envolvidos no *tandem* à distância”<sup>2</sup>.

### **Justificativa e relevância da pesquisa no cenário de investigações sobre ensino/aprendizagem de línguas em meio virtual**

Ao apresentar uma análise interpretativista das crenças e reflexões que permeiam as ações e as relações discursivas de interagentes em situação de ensino/aprendizagem de línguas à distância, este trabalho contribui para a formação inicial de alunos-professores, diante da possibilidade de engajamento em uma visão crítica e socialmente comprometida sobre o trabalho docente. Outro fator de relevância na pesquisa remete ao binômio competência profissional / coerência teórico-prática, sugerido pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica*, de 2002, no sentido de procurar estabelecer reflexões acerca de como são desenvolvidos, no contexto abordado, os fundamentos educacionais propostos para a formação docente. É importante ressaltar, ainda, a inserção deste trabalho na área de pesquisas voltadas à investigação da formação de professores de línguas em um espaço de ensino/aprendizagem inovador no Brasil, que ultrapassa os limites da sala de aula convencional e busca promover, ao mesmo tempo, a autonomia de interagentes em relação aos propósitos do ensino. Assim, acreditamos que, por meio dos resultados obtidos, podemos compreender a reflexão, fundamentalmente, como instrumento socialmente engajador de formação profissional e de superação da racionalidade técnica como modelo de ensino/aprendizagem.

Sendo a temática desta investigação o processo de aprender línguas em um contexto contemporâneo de uso da tecnologia, valemo-nos, ainda, do conceito de *cultura de aprendizagem*, presente nas discussões traçadas por Celani (2004). Em paralelo com a visão de Dewey (1997) a respeito da dinamicidade que o novo nos

---

<sup>2</sup> Tal subprojeto de pesquisa é coordenado pela Profa. Dra. Maria Helena Vieira Abrahão, docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, além de coordenadora do *Projeto Teletandem Brasil* da Unesp de São José do Rio Preto.

provoca, a autora parte da necessidade de concepção de um outro paradigma social para se encarar e refletir sobre os fatos, afirmando que a informação e as fontes de conhecimento têm expansão crescente, já que os avanços na comunicação e na tecnologia conferem ao tempo e ao espaço dimensões novas, tornando as bases do conhecimento mais frágeis e provisórias, sendo que o equilíbrio emergirá da interação espontânea e auto-organizável entre as pessoas — idéia condizente com a de autonomia e reciprocidade, dois dos princípios da aprendizagem de línguas *in-tandem* a serem tratados posteriormente.

Para Celani (op. cit.), a busca pelo *sucesso* deve compreender um equilíbrio entre estabilidade e instabilidade, em um processo essencialmente *criativo* de desenvolvimento de novas possibilidades. Essa mudança de trajetória passa a ser definida quando procuramos perspectivas diferentes para a solução de um problema novo, ao qual os *mapas antigos* já não oferecem respostas adequadas— mais uma vez, podemos retomar Dewey (op. cit.), ao abordar o processo intelectual da reflexão. A autora utiliza, assim, a metáfora de *novos mapas mentais para novos mares*, ao afirmar que, para situações até então desconhecidas, não basta refinar os mapas já existentes. Tal comparação estende-se aos contextos educacionais, nos quais, segundo Celani, temos a tendência de procurar explicações estáveis e já testadas para fenômenos que, no mundo contemporâneo, representam uma ruptura com as tradições e com a natureza, afetando de maneira significativa nossas vidas.

Nesse sentido, o fim da tradição significa viver diante da influência crescente da ciência e da tecnologia, em um mundo de relatividades e rapidez, no qual, paradoxalmente, as relações humanas foram estreitadas pela *internet*, mas distanciadas pela escola, que continua lenta e inflexível. Esse raciocínio implica desfazer-nos de padrões antigos e práticas exemplares perpetuadas pela tradição escolar, que, entre outras concepções, tem a aprendizagem como uma *atividade unilinear*, de simples acúmulo de conhecimentos. Para Celani, a sala de aula de hoje é permeada pela *imprevisibilidade*, sendo imprescindível *aproveitar a multiplicidade de escolhas* oferecidas pelos avanços tecnológicos, os quais esta pesquisa pretende focar, ao analisar um contexto específico de aprendizagem de línguas em *teletandem*. Em outras palavras, é necessário correr o *risco*, conceito ligado à *inovação*, às *transformações*, às *iniciativas ousadas* diante dos novos problemas (grifos da autora).

Nesse contexto dinâmico e complexo, a renovação da idéia de *cultura* em sala de aula relaciona-se especialmente aos conceitos de identidade e aprendizagem, no sentido

de transformar a cultura da certeza em uma *cultura de incerteza*, na qual a informação e as fontes de conhecimento crescem constantemente diante das novidades nas áreas de comunicação e tecnologia, atribuindo ao tempo e ao espaço novas configurações. Assim, diferentes sistemas de crenças entram em contato mais facilmente, proporcionando a realização de pesquisas de âmbito social, no sentido de desenvolver conhecimento e a sociedade.

Tal conjunto de fatores pode promover uma educação inovadora, que tem a antecipação como elemento indispensável e oposto à adaptação. A *aprendizagem antecipatória*, discutida por Celani (op. cit.), torna-se possível por meio da construção de um saber novo e em movimento para o futuro, na qual os questionamentos sobre as ações do passado são fundamentais para o desenvolvimento de uma reflexão crítica sobre sistemas educacionais passados e seus pressupostos. Construimos, assim, um saber novo, em movimento e em sintonia com as diversas culturas, histórias individuais, tradições locais ou abrangentes, passando a aceitar as oscilações dos novos contextos de incerteza. Nesse processo, Celani aponta a *colaboração* como algo imprescindível na criação de uma *cultura educacional de risco e incerteza*, já que se faz necessário elaborar novos mapas mentais para novas situações de educação, em um processo no qual os questionamentos são mais importantes do que os resultados produzidos. Outro aspecto de relevância apontado pela autora é o desenvolvimento da *aprendizagem autônoma* nos grupos em colaboração, especialmente naqueles que envolvem culturas educacionais diferentes, no sentido de evitar a supervalorização de uma em detrimento da outra, promovendo a consciência de que as diferenças não devem ser ignoradas, tal como nos propomos a trabalhar em contexto de *teletandem*. Tais ações podem levar a uma reorganização dos sistemas de crenças dos grupos em aprendizagem contínua, advinda, principalmente, dos novos desafios educacionais.

Por fim, a autora acrescenta os elementos de *confiança* e *esperança* como igualmente indispensáveis a situações de ensino/aprendizagem produtivas e criadoras, nessa nova trajetória de formação educacional. O primeiro porque é necessário haver *confiança para que as interações e as relações humanas nas culturas de aprendizagem possam levar ao desenvolvimento da criatividade*, distanciadas daquilo que a autora denomina *aprendizagem do papel carbono* (op. cit., p. 55); além disso, sem confiança não há como desenvolver relações de colaboração e, conseqüentemente, a própria aprendizagem. O segundo elemento, a esperança, é para a autora uma *necessidade*

*imperativa do docente*, já que pode reduzir as incertezas e dar sentido de busca contínua ao trabalho educacional.

Como percebemos, as reflexões de Celani muito contribuem para esta pesquisa, no sentido de trazerem à tona idéias convergentes com as concepções de aprendizagem de línguas *in-teletandem*, especialmente no que diz respeito aos princípios de colaboração, autonomia em grupo e renovação de crenças e ações. Porém, a visão de uma *cultura educacional de risco e incerteza*, que se constrói em um contexto totalmente novo de relativização da aprendizagem e que leva em conta as contribuições que os avanços tecnológicos podem representar às relações humanas é, sem dúvida, o aspecto mais relevante das contribuições da autora para esta investigação.

### **Um panorama de investigações na área de tecnologia e ensino de línguas**

Reconhecemos que o cenário mundial de pesquisas voltadas ao âmbito do uso do computador como ferramenta para o desenvolvimento de processos de ensino/aprendizagem inovadores e de formação de professores de línguas para tal contexto tem se desenvolvido de maneira significativa nos últimos anos, predominantemente na área de língua inglesa.

Em levantamento da literatura estrangeira especializada, realizado para esta pesquisa, podemos destacar trabalhos recentes que abordam especificamente a temática do *tandem* e ensino/aprendizagem de línguas, sendo que alguns deles serão discutidos de maneira mais aprofundada em seção posterior, ao abordarmos o arcabouço teórico desta investigação.

Nesse sentido, encontramos, por exemplo, trabalhos que enfocam as modalidades de *tandem* na aprendizagem de línguas e na formação de professores em um contexto inovador, tais como os de Brammerts et al. (s/d), Macaire (2004), Belz (2002), Möllering (2002), Delille e Chichorro Ferreira (2002), Gaßdorf (2002), Wiersema (2000), Ploetzner et al. (1999), Saltiel (1998) e de Sgroi e Saltiel (1998).

Lewis e Walker (2003) são os organizadores da obra *Autonomous Language Learning in Tandem*, na qual estão reunidos capítulos que discutem temas diversos, agrupados em cinco partes no livro, antecedidas por dois artigos de apresentação: um dos próprios organizadores, que apresenta um relato da experiência de aprendizagem *in-tandem* na Universidade de Sheffield, e outro de Lewis, que traz uma discussão do autor

sobre a aprendizagem *in-tandem*. A primeira parte da obra, intitulada *Conceitos básicos da aprendizagem in-tandem*, reúne os artigos de Brammerts (2003) e de Little (2003), que discutem, basicamente, a aprendizagem e o desenvolvimento da linguagem autônoma *in-tandem*. A segunda parte, sobre *Aprendizagem in-tandem*, engloba as discussões de Brammerts e Calvert (2003) a respeito de aprendizagem e comunicação via *tandem*; de John e White (2003), que apresentam sugestões para o estabelecimento das interações *in-tandem*; de Woodin (2003) e de Stickler e Lewis (2003), tratando da aprendizagem *in-tandem* e o desenvolvimento da competência intercultural; de Otto (2003), que discute a eficiência das estratégias de aprendizagem desenvolvidas *in-tandem*. Na terceira parte do livro, que traz artigos sobre *Apoio ao aprendiz in-tandem*, encontramos os trabalhos de Stickler (2003) e de Brammerts et. al. (2003), que discutem o aconselhamento individual a aprendizes de línguas via *tandem*; o de Walker (2003), cujo alvo é o papel dos diários no desenvolvimento da autonomia do aprendiz *in-tandem*; e o de Helmling (2003), que aborda o trabalho de aconselhamento entre grupos de pares interagentes. A quarta parte do livro, intitulada *Ajuda prática: o apoio da internet*, traz o artigo de Brammerts e Kleppin (2003), que discutem o apoio face - a-face na aprendizagem *in-tandem*. A quinta e última parte, *Integrando o tandem ao ensino superior: experiências nacionais*, aborda questões como a integração do *tandem* ao currículo das universidades, a formação de professores e a construção de novas identidades profissionais para o *tandem*, discutidas por Lewis (2003), Gaßdorf (2003), Hölscher et. al (2003) e Strobl e Carecho (2003). No mesmo capítulo, Mc Partland (2003) e Hedderich (2003) enfocam em seus trabalhos o significado da aprendizagem de línguas no *tandem* por e-mail (*e-tandem*).

Podemos encontrar, ainda, uma vasta bibliografia sobre aprendizagem de línguas *in-tandem*, organizada por Brammerts (2007) e disposta no servidor *tandem*, no endereço eletrônico <http://www.enst.fr/tandem/learning/tanbib.html>.

Outros autores estrangeiros igualmente traçam discussões a respeito da temática de tecnologia e ensino de línguas, dentre os quais destacamos cinco trabalhos significativos.

Warschauer e Lepeintre (1997) analisam os resultados de um estudo realizado em contexto de ensino de LE mediado pelo computador, no sentido de abordar questões relativas à construção de discursos gerada na troca de *e-mails* de um grupo de aprendizes de inglês, levando em conta conflitos de poder e rupturas de interação, bem como suas implicações para o estabelecimento da comunicação e para o processo de

empoderamento ou de submissão educacional nesses contextos. Em um trabalho mais recente, Warschauer e De Florio-Hansen (2003) afirmam que o papel da linguagem na construção da identidade dos falantes tem se tornado central na era pós-moderna, momento no qual questões de tradição e estabilidade já não ocupam lugar no estabelecimento de relações multilíngües propostas pelo Conselho da Europa (2001). Assim, os autores discutem o papel de línguas e etnias como fatores essenciais na construção das identidades dos falantes na era da informação, enfocando especialmente o papel da linguagem no *ciberespaço* e o uso da internet como ferramenta para promover a interação e a “revitalização da linguagem”. O trabalho de Melo (2004), descreve a utilização da tecnologia no ensino e na intercompreensão de línguas românicas por meio das primeiras experiências no “Projeto Galanet”, caracterizado como um *ambiente de aprendizagem colaborativa e de atividades de comunicação plurilíngüe on-line (chats, fóruns de discussão, e-mails)*, compartilhadas entre grupos, enfocando especialmente o PLE. Cziko e Park (2003) exploram, em seu artigo, o potencial da *internet* como uma nova ferramenta para a aprendizagem de outras línguas, apresentando uma revisão de seis programas gratuitos para Windows e Macintosh que permitem a comunicação síncrona em áudio (e às vezes em vídeo) via *internet*, dando ênfase à aprendizagem de línguas via *tandem*, descrita como um contexto em que os participantes assumem turnos de interação tanto como aprendizes de outra língua quanto como tutores de sua língua nativa. Por fim, o artigo de Godwin-Jones (2005) traça considerações a respeito das “tecnologias emergentes” como novas ferramentas e estratégias de aprendizagem de línguas da geração do século XXI, constituída pelos “nativos da era digital” — aqueles para quem o mundo naturalmente se constrói por meio da *internet* e da comunicação digital — e pelos “imigrantes da era digital” — aqueles que tiveram de se adaptar ao mundo informatizado ou têm dificuldades para se familiarizar e sentirem-se confortáveis nesse novo contexto, discutindo atividades escolares que constituem um “terceiro espaço”, marcado por aspectos como *construção da identidade (avatars em games e chats)*, *aprendizagem colaborativa* (em estratégias de desenvolvimento em jogos pela rede) e até mesmo *aconselhamento* (no auxílio aos participantes de tais jogos de estratégia), considerados fatores importantes no processo de formação dos jovens usuários das ferramentas tecnológicas, bem como no estabelecimento da interação desses jovens com seus educadores.

A obra de Erben, Ban e Castañeda (2008) trata especificamente do uso da tecnologia por aprendizes de inglês, explorando a utilização do computador e de outras



ferramentas tecnológicas para a aprendizagem da língua em diferentes áreas de conteúdo e em diferentes níveis de acesso — com diversos computadores em sala, com apenas um computador para os alunos ou em usos eventuais de laboratório pelos aprendizes.

A temática da globalização e ensino de línguas está presente em duas outras obras de relevância no contexto enfocado. A primeira delas é a organizada por Block e Cameron (2002), que traz artigos que discutem questões como *o global e o local* (KUBOTA, 2002; HARRIS, LEUNG e RAMPTON, 2002; HELLER, 2002), constituinte da primeira parte do livro; *zonas de contato* (CAMERON, 2002; KRAMSCH e THORNE, 2002; WALLACE, 2002), enfoque da segunda parte do livro; e *métodos e materiais* (BLOCK, 2002; CANAGARAJAH, 2002; GRAY, 2002), que constitui a terceira e última parte da obra.

Tratando da globalização cultural e educação lingüística, Kumaravadivelu (2008) aborda, de maneira crítica, diversos aspectos referentes ao tema, dentre os quais a questão das fronteiras lingüísticas, o processamento e as complexidades da globalização cultural, estereótipos culturais, pluralidade e hibridismo culturais, realismo cultural, princípios pedagógicos e estratégias instrucionais e a comunicação intercultural.

Trazemos, no quadro 1, a seguir, uma síntese das pesquisas apontadas, de acordo com a autoria, o ano de produção e o país de origem, além do eixo temático específico dos trabalhos, em relação à área abrangente de ensino de línguas mediado pelo computador.

<b>Autor(es), Ano de Produção e País de Origem</b>	<b>Eixo Temático</b>
Brammerts et al., s/d (Alemanha); Macaire, 2004 (França); Belz, 2002 (Reino Unido); Lewis, 2003 (Reino Unido); Möllering, 2002 (Austrália); Delille e Chichorro Ferreira, 2002 (Portugal); Gaßdorf, 2002 (Alemanha); Wiersema, 2000 (Reino Unido); Ploetzner et al., 1999 (Inglaterra); Saltiel, 1998 (E.U.A.); Sgroi e Saltiel, 1998 (E.U.A.).	As modalidades de <i>tandem</i> para o ensino/aprendizagem de línguas
Lewis e Walker (orgs.), 2003 (Reino Unido); Brammerts, 2003 (Reino Unido); Little, 2003 (Reino Unido).	A linguagem autônoma na aprendizagem <i>in-tandem</i>
Brammerts e Calvert, 2003 (Reino Unido)	Aprendizagem e comunicação via <i>tandem</i>
John e White, 2003 (Reino Unido)	O estabelecimento das interações <i>in-tandem</i>
Woodin, 2003 (Reino Unido); Stickler e Lewis, 2003 (Reino Unido).	A aprendizagem <i>in-tandem</i> e o desenvolvimento da competência intercultural
Otto, 2003 (Reino Unido)	A eficiência das estratégias de aprendizagem desenvolvidas <i>in-tandem</i>
Stickler, 2003 (Reino Unido); Brammerts et al., 2003 (Reino Unido)	O aconselhamento individual a aprendizes de línguas via <i>tandem</i>
Walker, 2003 (Reino Unido)	O papel dos diários no desenvolvimento da autonomia do aprendiz <i>in-tandem</i>
Helmling, 2003 (Reino Unido)	O aconselhamento entre grupos de pares interagentes <i>in-tandem</i>
Brammerts e Kleppin, 2003 (Reino Unido)	O apoio face a face na aprendizagem <i>in-tandem</i>
Lewis, 2003 (Reino Unido); Lewis e Walker, 2003a (Reino Unido); Gaßdorf, 2003 (Reino Unido); Hölscher et al., 2003 (Reino Unido); Strobl e Carecho, 2003 (Reino Unido)	A formação de professores e construção de novas identidades profissionais para o <i>tandem</i>
Mc Portland, 2003 (Reino Unido); Hedderich, 2003 (Reino Unido)	O significado da aprendizagem de línguas no <i>tandem</i> por e-mail ( <i>e-tandem</i> )
Brammerts, 2007 (Alemanha)	Bibliografia sobre aprendizagem de línguas <i>in-tandem</i>
Warschauer e Lepeintre, 1997 (Austrália)	A construção de discursos na troca de <i>e-mails</i> na aprendizagem de inglês, os conflitos de poder e as rupturas de interação
Warschauer e De Florio-Hansen, 2003 (Alemanha)	O papel de línguas e etnias na construção das identidades dos falantes na era da informação: a linguagem no ciberespaço e o uso da <i>internet</i>
Melo, 2004 (Portugal)	A utilização da tecnologia no ensino e na intercompreensão de línguas românicas no “Projeto Galanet”
Cziko e Park, 2003 (E.U.A.)	O potencial da <i>internet</i> e de programas gratuitos de comunicação síncrona em áudio como ferramenta para a aprendizagem de LE
Godwin-Jones, 2005 (E.U.A.)	“Tecnologias emergentes” como novas ferramentas e estratégias de aprendizagem de línguas da geração do século XXI
Erben, Ban e Castañeda, 2008 (E.U.A.)	O uso da tecnologia por aprendizes de inglês em diferentes áreas de conteúdo
Kumaravadevelu (2008)	Globalização cultural e educação lingüística
Block e Cameron (orgs.), 2002 (E.U.A./Canadá)	Globalização e ensino de línguas

Kubota , 2002 (E.U.A./Canadá); Harris, Leung e Rampton, 2002 (E.U.A./Canadá); Heller , 2002 (E.U.A./Canadá)	Questões sobre o global e o local
Cameron, 2002 (E.U.A./Canadá); Kramersch e Thorne , 2002 (E.U.A./Canadá); Wallace, 2002	Globalização e comunicação
Block, 2002 (E.U.A./Canadá); Canagarajah, 2002 (E.U.A./Canadá); Gray, 2002 (E.U.A./Canadá)	Métodos e materiais para o ensino de línguas em contextos de globalização

**Quadro 1: Produções internacionais na área de formação de professores e ensino/aprendizagem de línguas mediado pelo computador**

Como podemos observar no quadro apresentado, é notável o número de trabalhos internacionalmente produzidos enfocando a tecnologia como ferramenta para a aprendizagem e comunicação de aprendizes de línguas, bem como de formação de professores e de formadores para novos contextos de ensino de línguas. Observamos, especialmente, que os estudos sobre as modalidades de *tandem* no ensino de línguas já constituem uma área de estudos sobre ensino/aprendizagem de línguas que envolvem novos ambientes e novas interações comunicativas e interpessoais que diferem da tradição de pesquisa cujo enfoque é a sala de aula e a relação professor-aluno.

Em âmbito brasileiro de pesquisas na área de aprendizagem de línguas mediada pelo computador, comprovamos igualmente o desenvolvimento de um número considerável de trabalhos científicos desenvolvidos em programas de pós-graduação no país.

Começamos pelo programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, enfocando, de maneira geral, processos de ensino/aprendizagem e de formação de professores de línguas em cursos *on-line*.

Quanto ao processo de formação de professores para o meio digital, são de relevância as pesquisas de doutoramento de Quevedo (2005), Lopes (2005), Sprenger (2004), Geraldini (2003) e Carelli (2003).

Quevedo (2005) investigou a atuação de professores de língua inglesa da rede pública paulista envolvidos em um curso de formação continuada *on-line*, na temática de “Compreensão do Inglês Falado”, tendo o computador como ferramenta de mediação na busca dos alunos para atingir seus objetivos, solucionar contradições e desenvolver uma auto-percepção sobre seu engajamento nos contextos de produção do curso. A investigação de Lopes (2005) enfoca os processos de formação tecnológica de professores e multiplicadores em um curso de Letras, em contexto mediado pelo

computador, buscando o desenvolvimento de uma reflexão crítica sobre questões relacionadas ao uso do computador no ensino, com base em uma abordagem sócio-interacionista de ensino/aprendizagem e em uma visão crítico-reflexiva de formação de professores. O trabalho de Sprenger (2004) tem como objetivos analisar o processo de desenvolvimento da autonomia de professoras-alunas em um curso *on-line* de formação continuada de professores, bem como verificar de que forma o diálogo crítico e reflexivo, considerado essencial no desenvolvimento da autonomia, configura-se em ambiente digital. Enfocando o contexto da escola pública como cenário para seu estudo, Carelli (2003) investiga a atividade sociocultural de estudo *on-line*, desenvolvida por professoras de língua inglesa, ao participarem de um curso de formação continuada sobre leitura estratégica em meio virtual, no objetivo de compreender a dinâmica de realização dessa atividade, bem como as dificuldades enfrentadas pelas participantes e sua aprendizagem quanto ao uso da tecnologia. Por fim, o estudo de Geraldini (2003) investiga a experiência de uma professora de perfil reflexivo, no contexto de um curso de leitura instrumental em inglês via *internet*, tendo por principal objetivo contribuir para a formação de professores reflexivos e sua atuação em ambiente digital.

Dentre as teses de doutorado no âmbito de pesquisas com foco no processo de ensino/aprendizagem de línguas mediado pelo computador, destacamos os trabalhos de Von Staa (2003) e Fontes (2002).

No primeiro, Von Staa (op. cit.) estuda a elaboração e a avaliação do *design* do curso instrumental *on-line Publish or Perish*, voltado à escrita acadêmica digital em inglês, no sentido de sugerir encaminhamentos para o aprimoramento do uso da ferramenta digital em futuras pesquisas de contexto semelhante ou, ainda, em pesquisas voltadas ao ensino/aprendizagem à distância em geral. O trabalho de Fontes (op. cit.), por sua vez, enfoca aspectos relacionados a processos de ensino/aprendizagem de inglês em meio digital, abordando a crescente importância do uso das novas tecnologias de informação na área de educação e aos processos de ensino/aprendizagem de línguas mediados pelo computador, em especial os da língua inglesa, e suas implicações didáticas, pedagógicas e discursivas em ambiente educacional.

Em relação às dissertações de mestrado na temática de formação de professores em contexto educacional mediado pela tecnologia, desenvolvidas ainda na PUC-SP, encontramos os trabalhos de Malacrida (2006), Lang (2004), Oliveira (2004), Terzian (2004), Perina (2003), Rezende (2003) e Santi (2003).

Malacrida (op. cit.) observa a prática de um professor egresso do “Programa em Língua Inglesa Via Internet para Professores de Inglês de Escolas Públicas”, dirigido a professores de inglês em serviço na rede pública paulista, no intuito de avaliar as contribuições proporcionadas pelo programa, em termos de prática educacional. O cenário de pesquisa do trabalho de Lang (op. cit.) é um curso de leitura instrumental em inglês *via internet*, dirigido a professores de inglês da rede estadual paulista, no qual a autora investiga as contradições presentes no processo de letramento digital e o fornecimento de subsídios para o *design* de futuras versões do curso. Enfocando a formação inicial de professores, a pesquisa de Oliveira (op. cit.) investiga as representações de licenciandos em Letras de uma faculdade particular do interior paulista a respeito de ensino/aprendizagem de língua inglesa e do uso do computador na educação, por meio da implementação de um curso de leitura instrumental, levando em conta o paradigma educacional contemporâneo, voltado ao uso da tecnologia. A investigação de Terzian (op. cit.) enfoca o funcionamento do discurso de negociações *on-line* via *chat*, mantidas por professores de inglês em serviço na rede estadual paulista, inseridos no “Programa Teachers’Links”, desenvolvido pela PUC-SP em parceria com a Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa – São Paulo. Em seu estudo, Perina (op. cit.) analisa as crenças de professores de inglês de escolas regulares e de idiomas, em relação ao uso do computador em suas práticas docentes e ao seu papel na sociedade digital, fundamentando-se no estudo de crenças e nos conceitos de alfabetização e letramento tecnológicos, no intuito de trazer contribuições para a compreensão das relações homem-máquina e para a utilização do computador no ensino de línguas. A dissertação de Rezende (op. cit.) tem como objetivo contribuir para a formação tecnológica de professores que, pela primeira vez, fazem uso do computador no ensino, respondendo a expectativas institucionais ou por vontade própria, discutindo temas diversos, em *momentos de interação on-line e de co/re-construção de conhecimentos*. Finalmente, o trabalho de Santi (op. cit.) enfoca a presença de sinais de afetividade nas falas de uma professora, bem como as marcas de poder presentes em sua atuação com os alunos, em sessões de *chat* de um curso de inglês *on-line*.

Na área de ensino/aprendizagem de línguas mediado pelo computador, salientamos as pesquisas de Sabbag (2002), de Santos (2002) e de Lacombe (2000), também desenvolvidas junto à PUC-SP.

O trabalho de Sabbag (op. cit.) tem como objetivos centrais verificar de que maneira a percepção lingüística se manifesta na linguagem escrita, em uma situação de

comunicação em contexto digital via *chat* em um curso de inglês *on-line*, bem como analisar as possíveis implicações entre a percepção lingüística e o uso de tal modalidade de comunicação síncrona, em uma situação de ensino/aprendizagem de LE mediada pelo computador. No segundo estudo, Santos (op. cit.) investiga a integração do computador à sala de aula de língua inglesa, tendo por foco a repercussão do uso de tal recurso tecnológico como mediador pedagógico em aulas presenciais de 7<sup>a</sup>. série de ensino fundamental da rede particular de ensino. Por fim, o trabalho de Lacombe (op. cit.) tem como objetivo analisar o desempenho e as atitudes de alunos de um curso de Inglês básico ministrado pela *internet*, tendo como principal tarefa investigativa da pesquisadora *analisar como os alunos reagem ao ambiente virtual e ao material proposto pelo curso*, para, a partir dessa análise, encaminhar sugestões para o aperfeiçoamento desses materiais.

Dentre os estudos que enfocam a utilização da ferramenta assíncrona de comunicação *on-line*, encontramos os trabalhos de Mello Filho (2005) e de Victoriano (2005), ainda na mesma instituição.

No primeiro, Mello Filho (op. cit.) parte do levantamento de problemas de navegação vivenciados e relatados por usuários de cursos *on-line* desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisas Edulang, da PUC-SP, tendo por objetivo discuti-los e encontrar soluções, por meio da utilização de um instrumento de intervenção, em um estudo de acompanhamento e análise do trabalho desenvolvido pelos participantes da pesquisa no curso *on-line*. O segundo estudo, de Victoriano (op. cit.), analisa o caráter ambíguo do uso dos fóruns de discussão, ferramenta assíncrona *on-line*, no sentido de ora facilitar ora apresentar dificuldades para a implementação de tarefas educacionais.

Na categoria de trabalhos voltados à investigação e análise do *design* de cursos ambientados em contextos virtuais de ensino de línguas, encontram-se as dissertações de Souza (2003) e de Wadt (2002).

O trabalho de Souza (op. cit.) investiga o desenho, a implementação e a repercussão de um curso de Inglês ministrado a licenciandos de um curso de Letras em ambiente multimídico, tendo em vista a exposição à língua-alvo por meio de recursos tecnológicos. Segundo o autor, *o desenho do curso privilegiou a criação de espaços para a vivência de experiências no e com o idioma estrangeiro, e para a reflexão dos alunos na e sobre a ação*, interpretando as aulas a que assistiam e explorando possibilidades para o futuro exercício docente. Já o trabalho de Wadt (op. cit.) traz como objetivo analisar o *design* elaborado na ferramenta de autoria WebCT de uma das

unidades do módulo *on-line Compreensão Oral em Inglês I*, do “Programa Melhoria de Ensino de Inglês”, voltado a professores de inglês de escolas públicas estaduais. *a fim de identificar inadequações* que possam influenciar os processos de ensino/aprendizagem da língua-alvo no curso, tendo por base teórica os estudos sobre educação à distância e tecnologia educacional.

Por fim, constituindo o único trabalho levantado sobre elaboração de material didático em contexto de curso de línguas *on-line*, encontramos a dissertação de Barbosa (2004), que enfoca o ensino/aprendizagem de inglês instrumental em uma análise lingüística do corpus e na avaliação teórico-metodológica da elaboração do material.

Quanto aos trabalhos desenvolvidos em outras universidades, encontramos estudos representativos na UFSC — Universidade Federal de Santa Catarina, na UNICAMP — Universidade Estadual de Campinas, na UFMG — Universidade Federal de Minas Gerais, na UFRGS — Universidade Federal do Rio Grande do Sul e na UNESP — Universidade Estadual Paulista.

Da UFSC, trazemos, respectivamente, as investigações de Silva (2003), Ferreira (2001) e Sant’ana (2000), dissertações de mestrado defendidas pelo Programa de Pós-graduação em Lingüística Aplicada da instituição. A primeira propõe a implementação de um espaço virtual para disponibilizar material teórico e didático para professores de LE da rede pública de Santa Catarina. A segunda enfoca o processo de ensino/aprendizagem de português como LE em meio digital. E a terceira discute métodos de ensino de línguas em contextos mediados por novas tecnologias.

Entre os estudos de pós-graduação em Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da UNICAMP, destacamos a tese de doutorado de Buzato (2007), que aborda letramento e linguagem na inclusão digital. O estudo propõe uma revisão do conceito de inclusão digital em relação à noção tradicional de inclusão como acesso puro e simples às novas tecnologias da informação e da comunicação (TIC), dando ênfase analítica ao contraste entre as diferentes visões da relação entre sociedade, cultura e tecnologia que fundamentam os discursos acadêmicos, políticos e do senso comum em torno da inclusão digital hoje. Entre as pesquisas envolvendo o uso do computador como ferramenta educacional na aquisição de LE, na mesma instituição, destacamos as dissertações de mestrado de Hatugai (2006) — enfocando o desenvolvimento da autonomia e a promoção de padrões mais ativos de aprendizagem de inglês como LE em contextos de ensino fundamental mediados pelo computador — de Lourenço (2001) — que analisa a aquisição de LE (inglês) através da comunicação

síncrona e assíncrona mediada pelo computador — e de Pudo (2003) — cujo trabalho enfoca a aquisição de língua inglesa nos contextos presencial e virtual de ensino público de LE. Já abordando a temática de material para ensino de línguas em meio virtual, encontramos as pesquisas de mestrado de Costa (2001), que discute a interação aprendiz-material didático em contextos pedagógicos presenciais e virtuais de ensino de LE; de Siqueira (2006), que investiga as estratégias de uso de material hipertextual na aprendizagem de leitura em língua inglesa; de Sabadini (2007), que analisa a construção e avaliação de materiais textuais digitais para cursos de inglês instrumental à distância. Na mesma temática, a tese de doutorado de Almeida (2006) enfoca a *internet* como fonte de material didático e como meio de ensino de LE, na criação e execução de tarefas pedagógicas realizadas por alunos de Letras. Rocha (2001), em sua pesquisa de mestrado, analisa a construção colaborativa da aprendizagem de leitura de textos em inglês, por meio de recursos da *internet*. Trifanovas (2007) realiza pesquisa de mestrado sobre a análise dos *e-mails* trocados entre coordenadores, professores e alunos em contexto virtual de ensino-aprendizagem de inglês como LE. Objetiva-se, assim, problematizar as relações de poder-saber em tal contexto, discutindo o discurso de autonomia do sujeito em EaD, questionando o uso dos *e-mails* em contexto de gestão de ensino e refletindo sobre práticas discursivas naturalizadas de tecnologias do eu. Souza (2004) tem como tese de doutorado o estudo da hipermídia no ensino lexical de LE (inglês) e Buzato (2001) é autor da única dissertação de mestrado encontrada sobre formação de professores de línguas em meio virtual.

São seis os trabalhos em nível de mestrado produzidos no Programa de Pós-graduação em Estudos Lingüísticos da Faculdade de Letras da UFMG, envolvendo as temáticas de aprendizagem de línguas e formação de professores em contexto virtual. Inseridas na primeira temática, encontramos as pesquisas de Oliveira (2005), cujo enfoque é a motivação de alunos de LE no desenvolvimento do *penpal* eletrônico; de Sabariz (2004) e de Assis (2004), que tratam das estratégias de aprendizagem e do desenvolvimento da autonomia de aprendizes em contexto virtual de ensino de inglês; de Braga (2004), cujo enfoque está nos aspectos da colaboração, autonomia e estratégias sociais e de compensação analisados em contexto de aprendizagem de línguas em regime de *tandem* via *e-mail*; e de Almeida (2004), que discute as percepções de aprendizes de inglês sobre a utilização de tarefas *online* em sua aprendizagem de LE. Somente o trabalho de Pordeus (2004) enfoca a formação de professores de LE em meio digital, processo caracterizado pela autora como a *construção do ciberprofessor*.



A dissertação de mestrado de Hass (2004), defendida junto ao Programa de pós-graduação em Letras da UFRGS, enfoca a aprendizagem de LE por meio do uso de *sites* da *internet* como insumo para a realização de tarefas comunicativas, que culminam em produções textuais em língua inglesa de alunos de cursos livres de idiomas de Porto Alegre.

Por fim, apresentamos algumas das pesquisas de mestrado já concluídas no programa de Pós-graduação em Estudos Lingüísticos da UNESP de São José do Rio Preto, inseridas no projeto de pesquisa “Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos”. Tratam-se, respectivamente, dos trabalhos de Bedran (2008), Mesquita (2008), Salomão (2008), Silva (2008), Fernandes (2008) e Santos (2008).

O trabalho de Bedran (op. cit.), caracterizado como uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, analisa as crenças sobre língua, ensino e aprendizagem, inferidas por meio do discurso e das ações dos participantes, aprendizes das línguas italiana e portuguesa e professores-mediadores, atentando para uma (re)construção dessas crenças, bem como para sua origem e influência no processo de aprendizagem *in-teletandem*. Os resultados sugerem uma diversidade de crenças trazidas pelos participantes, diretamente ligadas as suas experiências de ensino/aprendizagem em ambas as culturas, a brasileira e a italiana, representando uma tentativa de buscarem formas de ensinar e aprender coerentes com suas expectativas no contexto enfocado e a necessidade do desenvolvimento de uma formação reflexivo-crítica de professores de línguas. Enfocando a mesma temática, a investigação de Mesquita (op. cit.) estuda as crenças e as práticas de avaliação no processo de interação e nas mediações de um par interagente de inglês-português *in-teletandem*. O estudo, de caráter qualitativo e natureza etnográfica, tem como foco as ações de uma interagente brasileira e sua mediadora, doutoranda no *teletandem*. A análise dos dados demonstra que a interagente, quando no papel de par proficiente, preocupa-se predominantemente com a comunicação, apresentando, assim, uma concepção aproximada dos princípios da avaliação mediadora. Já como aprendiz, em interação com o par norte-americano, a participante brasileira mostra-se preocupada em não cometer erros lingüísticos, apresentando, assim, uma visão modificada de avaliação, mais voltada a concepções tradicionais. Nesse sentido, o autor avalia que os dados sugerem uma instabilidade em relação às crenças sobre aprendizagem por parte da interagente, apresentadas de maneiras distintas durante as interações e as mediações. Salomão (op. cit.) desenvolve uma pesquisa qualitativa de caráter etnográfico em torno da formação de professores em

um contexto virtual de aprendizagem colaborativa, enfocando os processos de gerenciamento e as estratégias pedagógicas utilizadas na mediação dos pares no *tandem* à distância, bem como seus reflexos nas práticas pedagógicas dos interagentes de português-espanhol. Os resultados da análise interpretativista dos dados evidenciam a experiência de ensinar e aprender línguas no referido contexto como uma oportunidade para a formação reflexiva tanto do aluno-professor como interagente quanto do formador de professores como mediador no *teletandem*. A pesquisa de Silva (op. cit.) caracteriza o desenvolvimento interlinguístico em contexto de *teletandem*, observando como as estratégias auxiliam e/ou inibem o processamento do insumo entre línguas próximas, o português e o espanhol. O estudo revelou que, por tratar-se de um ambiente novo de ensino/aprendizagem de línguas, a fase analisada caracteriza-se como uma etapa de adaptação ao contexto, levando-se em conta os princípios do *teletandem* (autonomia, reciprocidade e separação de línguas) e pela diversidade de condições entre as interagentes da pesquisa. Além disso, por tratar-se de línguas próximas, fica evidente a importância da LM na construção de processos intralingüísticos e cognitivos nas interações instauradas à distância. A quarta investigação, de Fernandes (op. cit.), enfoca um estudo acerca da contribuição dos recursos tecnológicos no processo de aprendizagem de francês *in-tandem* e o papel do professor-mediador nesse contexto, sendo que os dados sugerem que a ferramenta computacional é um importante recurso para a otimização do processo, aliado ao papel significativo do mediador nas interações. A última pesquisa, de Santos (op. cit.), analisa a caracterização do processo interacional na aprendizagem de português-inglês em contexto de *teletandem*, partindo do pressuposto de que *uma proposta interacionista de aprendizagem de línguas prevê que o aprendiz pode se beneficiar do engajamento em interações com outros falantes, nativos ou não, no sentido de favorecimento do avanço da fase de interlíngua do aprendiz*. Nesse sentido, o autor busca compreender as características da interação em contexto virtual de aprendizagem de línguas, destacando como resultados a percepção de *uma taxonomia de movimentos conversacionais e comportamentos interativos dos participantes* no decorrer do processo, com particular ênfase às contribuições proporcionadas pela ferramenta tecnológica e pela instauração de um diálogo colaborativo entre os participantes.

Em relação aos artigos nacionais publicados sobre a temática do ensino virtual de línguas, destacamos o de Freire (2003), cujo enfoque dá-se na interação e no silêncio em dois cursos desenvolvidos por meio de oficinas virtuais via *e-mail* e destinados ao

desenvolvimento da habilidade de redação em inglês. O artigo de Vassallo e Telles (2006) traz uma apresentação e propõe um aprofundamento dos princípios da aprendizagem de LEs *in-tandem*, além de caracterizar a proposta de *Teletandem* como uma modalidade de *tandem* para o ensino de línguas; em Telles e Vassallo (2006), os autores aprofundam a apresentação de conceitos, práticas e desafios teóricos a respeito do *Teletandem*, desenvolvido no contexto de projeto de pesquisa intitulado “Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos”. Já o trabalho de Oeiras, Rocha e Almeida Filho (s/d) constitui-se em fundamentos para o ensino de LE à distância, discutindo aspectos como a motivação para o trabalho com LEs em ambiente computacional, a abordagem de ensino de línguas, o *design* de cursos virtuais e a funcionalidade do ambiente virtual (atividades, mecanismos de apoio à comunicação de professores, planejamento de unidades, avaliação e produção de materiais).

Reunidos no volume *A Inteculturalidade no Ensino de Inglês*, uma publicação do ARES – Advanced Research in English Series e organizado por Leda Maria Braga Tomich, Maria Helena Vieira Abrahão, Carlos Daghljan e Dilvo Ristoff (2005), encontramos vários trabalhos que particularmente nos interessam, tais como o de Motta-Roth, que discute algumas das implicações organizacionais e pedagógicas presentes nas relações entre o processo de ensino/aprendizagem de línguas mediado pelo computador (sessões interativas via *chat* e *e-mail*) e os aspectos interculturais e tecnológicos presentes em tal processo; o de Wielewicki, que analisa percepções e crenças de professores e alunos de LE envolvidos em práticas de leitura e na busca de relações com as novas tecnologias, no sentido de refletir sobre a noção de processo de leitura em meio computacional; o de Souza, que propõe discutir uma proposta integrada de ensino/aquisição de léxico em contexto de leitura em inglês como LE, *baseada na tecnologia hipermídia e em um modelo de competência lexical*; e, ainda, o de Oliveira, que apresenta e discute resultados de uma investigação realizada na UFSC com o objetivo de verificar como aprendizes de inglês como LE constroem a coerência em um processo de desenvolvimento da compreensão escrita em contexto eletrônico.

Concluindo este levantamento, citamos Araújo (2007), que organiza em seu livro *Internet & Ensino* uma série de artigos de autores que tratam da temática da *internet* e ensino, a partir de duas linhas de discussão: a de *gêneros digitais: descrição e implicações para o ensino* e a do *professor e a internet: alternativas e dilemas*.

No quadro 2, a seguir, podemos identificar, em outra forma de apresentação, os trabalhos citados acima, visualizando o tipo de produção desenvolvida, bem como seus autores, ano de publicação e instituições de origem e o eixo temático a que se filiam:

<b>Tipo de Produção</b>	<b>Autor(es), Ano de Produção e Instituição de Origem</b>	<b>Eixo Temático</b>
Tese de Doutorado	Quevedo (2005), Lopes (2005), Sprenger (2004), Geraldini (2003) e Carelli (2003) – PUC/SP; Buzato (2007) – IEL/UNICAMP	Formação de professores para/em meio digital e letramento e inclusão digital
Tese de Doutorado	Von Staa (2003) e Fontes (2002) – PUC/SP	Ensino/aprendizagem de línguas mediado pelo computador
Tese de Doutorado	Almeida (2006); Sabadini (2007) – IEL/UNICAMP	Material didático em contexto de curso de línguas <i>on-line</i>
Tese de Doutorado	Souza (2004) – IEL/UNICAMP	hipermídia no ensino lexical de LE (Inglês)
Dissertação de Mestrado	Malacrida (2006), Lang (2004), Oliveira (2004), Terzian (2004), Perina (2003), Rezende (2003), Santi (2003) e Corrêa (2001) – PUC/SP; Buzato (2001) – IEL/UNICAMP; Pordeus (2004) – UFMG	Formação de professores para/em meio digital
Dissertação de Mestrado	Sabbag (2002), Santos (2002) e Lacombe (2000) – PUC/SP; Oliveira (2005), Sabariz (2004), Assis (2004), Braga (2004) e Almeida (2004) – UFMG; Hass (2004) – UFRGS	Ensino/aprendizagem de línguas mediado pelo computador
Dissertação de Mestrado	Mello Filho (2005) e Victoriano (2005) – PUC/SP; Trifanovas (2007) – UNICAMP/IEL	Uso da ferramenta assíncrona de comunicação <i>on-line</i>
Dissertação de Mestrado	Souza (2003) e Wadt (2002)	Análise do <i>design</i> de cursos em ambientes virtuais de ensino de línguas
Dissertação de Mestrado	Barbosa (2004) – PUC/SP; Costa (2001), Siqueira (2006) e Sabadini (2007) – UNICAMP/IEL	Elaboração de material didático em contexto de curso de línguas <i>on-line</i>
Dissertação de Mestrado	Ferreira (2001) – UFSC	Ensino/aprendizagem de português como LE em meio digital
Dissertação de Mestrado	Silva (2003) – UFSC	Material teórico e didático em espaço virtual para professores de LE da rede pública
Dissertação de Mestrado	Sant’ana (2000) – UFSC	Métodos de ensino de línguas em contextos mediados por novas tecnologias

Dissertação de Mestrado	Hatugai (2006), Lourenço (2001) e Pudo (2003) – UNICAMP/IEL	Uso do computador como ferramenta educacional na aquisição de LE
Dissertação de Mestrado	Rocha (2001) – UNICAMP/IEL	Leitura em língua inglesa por meio da <i>internet</i>
Dissertação de mestrado	Bedran (2008), Fernandes (2008), Salomão (2008), Mesquita (2008), Santos (2008) e Silva (2008) – UNESP/SJRPreto	Ensino/aprendizagem de línguas em <i>teletandem</i>
Artigo	Freire (2003) – PUC/SP; Vassallo e Telles (2006) – UNESP/Assis; Telles e Vassallo (2006) – UNESP/Assis; Oeiras et. al. (s/d) – IEL/UNICAMP	Ensino virtual de línguas
Livro	Araújo (2007) (org) – UFC (CE)	Gêneros digitais: descrição e implicações para o ensino e a do professor e a <i>internet</i> : alternativas e dilemas
Capítulo de livro (Tomich, 2005, org)	Motta-Roth (2005), Wielewicki (2005) Souza (2005), Oliveira (2005) - UFSC	Ensino/aprendizagem de LE (Inglês) mediado pelo computador

**Quadro 2: Produções nacionais na área de formação de professores e ensino/aprendizagem de línguas mediado pelo computador**

Sem ter a pretensão de esgotar o número de trabalhos que se agrupam em uma perspectiva de formação de professores para e no ensino/aprendizagem de LE em ambiente computacional, o levantamento acima apresentado comprova que tal campo de pesquisa vem se desenvolvendo de maneira considerável não só no exterior, mas especialmente no Brasil, revelando uma preocupação de pesquisadores, principalmente da área de LA, voltada ao uso do computador como ferramenta para o desenvolvimento de processos de ensino/aprendizagem inovadores e de formação inicial e continuada de professores para tal contexto, dando ênfase ao ensino de língua inglesa e ao letramento digital. Por outro lado, vimos que o Projeto *Teletandem Brasil*, embora tendo seu início há pouco mais de dois anos, já traz resultados de pesquisas significativos enfocando questões inovadoras, como a do papel do mediador na aprendizagem de línguas em meio digital, a partir de estudos que envolvem não só o inglês, mas também outras línguas, entre as quais o italiano, o espanhol e o francês, além do PLE.

Dessa maneira, sendo a modalidade de *teletandem* um cenário que começa a despontar como espaço pós-moderno — portanto, crítico e ideológico — de formação de professores e ensino/aprendizagem de línguas<sup>3</sup>, consideramos que este trabalho poderá preencher uma lacuna de pesquisa em formação de professores de línguas para contextos mediados pelo computador, especialmente pelo fato de tratar da aprendizagem em um meio inovador, trazendo também a possibilidade de uma ampliação de estudos que focalizem outras línguas, além do inglês, como ocorre nesta pesquisa, sem contar a questão de podermos analisar o processo de ensino/aprendizagem de PLE, área de pesquisa ainda escassa no contexto de estudos da LA.

Por fim, os problemas investigativos abordados neste estudo contribuem, sem dúvida, com a questão discursiva e político-ideológica que envolve a hegemonia de pesquisas em torno da língua inglesa e, em um contexto histórico globalizador, rompe as fronteiras investigativas na área de ensino/aprendizagem e formação de professores de línguas, abrindo espaço para que línguas como o espanhol e o português, em especial, ocupem o primeiro plano no cenário de investigações em LA.

### **As perguntas de pesquisa**

Nesta investigação, temos como ponto de partida as interações discursivas instauradas no ensino de línguas pelo *teletandem*, levando em conta as crenças e expectativas envolvidas na atuação e no discurso pedagógico das participantes, bem como os aspectos sobre o processo de ensino/aprendizagem por elas valorizadas nas interações. Buscamos, como já dito anteriormente, estabelecer reflexões a respeito de tal formação, oferecida em um contexto inovador e colaborativo de ensino de línguas, quanto à compreensão dos conceitos de competência profissional e coerência entre teoria e prática, abordadas pelas *Diretrizes Curriculares*, no âmbito desta investigação. Por fim, pretendemos compreender, ainda, como se desenvolve, no trabalho de

---

<sup>3</sup> Entendemos pós-moderno, nesta pesquisa, em conformidade com as idéias de Kumaravadivelu (2006), para quem *a filosofia pós-moderna celebra a diferença, desafia as hegemonias e busca alternativas de expressão e interpretação, (...) permitindo que se ultrapassem as fronteiras da sala de aula para investigar estruturas sociais, culturais, políticas e históricas mais amplas* (p. 139-142).

formação, o perfil do futuro professor de línguas, em relação à idéia de reflexão crítica e socializadora e ao entendimento da linguagem como atividade socialmente construída.

Por estar inserido em um projeto maior de aprendizagem de línguas em meio tecnológico e tendo por ênfase buscar contribuir para o terceiro objetivo traçado para o projeto — *investigar as ferramentas necessárias para a formação pré-serviço do professor de língua estrangeira e os papéis do professor mediador no contexto teletandem* — propomos a seguinte pergunta geral de investigação:

*Como se caracteriza a formação inicial de professores de línguas interagentes em um contexto de aprendizagem in-teletandem?*

E, ainda, as seguintes subperguntas de pesquisa:

*1-) Como se estabelecem as relações discursivas dos interagentes in-teletandem, em contexto de formação inicial?*

*2-) De que maneira aspectos como crenças, expectativas e discurso pedagógico podem promover ou não atitudes de reflexão sobre a profissão docente em formação inicial, na atual sociedade da informática?*

*3-) Como se constrói o discurso da mediação, no sentido de possibilitar o desenvolvimento de um processo crítico de reflexão quanto ao contexto de teletandem?*

## **Organização da tese**

Esta tese de doutoramento está organizada em quatro capítulos, precedidos por esta *Introdução*. A *Introdução*, além de trazer uma contextualização de pesquisas em formação de professores mediada pelo computador e sua relevância no cenário de estudos científicos na área de LA, apresenta, ainda, um panorama de trabalhos recentemente desenvolvidos nesse âmbito, bem como a formulação do tema e os objetivos desta pesquisa, sua justificativa e importância na perspectiva na qual se insere.

No *Capítulo I*, abordando a metodologia de pesquisa, esclarecemos o caráter colaborativo estabelecido nas interações e mediações, enfocando os instrumentos e

procedimentos de coleta de dados utilizados na pesquisa, bem como os procedimentos para a realização da análise.

No *Capítulo II* trazemos a fundamentação teórica para o desenvolvimento deste estudo, tratando teoricamente das temáticas enfocadas, sendo elas “Crenças em contextos de ensino/aprendizagem de línguas”, “Relações discursivas no processo de ensino/aprendizagem de línguas”, “Formação de professores: competências, reflexividade e atuação em novos contextos de ensino” e “*Tandem* e ensino/aprendizagem de línguas”.

O *Capítulo III* envolve a análise dos dados coletados, referentes aos três pilares desta tese, que são as crenças, o discurso e a atividade reflexiva, aspectos relativos à formação das interagentes no/para o contexto analisado e que serão tratados a partir das interações e de outros procedimentos resultantes da ação pedagógica em *teletandem*. O intuito é o de buscar respostas às subperguntas de pesquisa propostas para esta tese.

Finalmente, no *Capítulo IV*, discutimos os resultados alcançados, buscando vislumbrar respostas à grande pergunta de pesquisa proposta e trazer contribuições para a temática da formação inicial de professores para o *teletandem*. Além disso, apresentamos as considerações finais a respeito desta investigação, bem como trazemos as perspectivas das interagentes após os resultados de análise de suas práticas profissionais no *teletandem*, os pontos relevantes da análise e as limitações e encaminhamentos desta investigação para pesquisas futuras.



# **CAPÍTULO I**

## **METODOLOGIA DA PESQUISA**

No presente capítulo, caracterizamos a natureza desta investigação e seu caráter telecolaborativo, além de apresentar as participantes da pesquisa, do ponto de vista de sua formação e atuação. Explicitamos, ainda, os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos utilizados para a análise.

### **1.1 Natureza e caracterização da pesquisa**

De acordo com Dufva (2003), o processo de coleta de dados em si tem uma natureza dialógica, já que reflete tanto a posição do pesquisador quanto a dos demais participantes da pesquisa. Nesse sentido, a construção das crenças do pesquisador e daquelas que ele encontra nos dados deve emergir de um diálogo entre ele e os outros participantes, mesmo porque a voz do pesquisador está presente a todo momento no processo de interpretação dos dados. O papel do pesquisador não é, portanto, o de um observador externo e imparcial, mas de alguém que é participante de todo o processo.

Conforme mencionamos na Introdução deste trabalho, e, ainda, em diálogo com as colocações teóricas a serem explicitadas no Capítulo II, este estudo caracteriza-se como uma *pesquisa de tipo etnográfico* (ANDRÉ, 2000; RICHARDS, 2003), pois pretende fornecer uma descrição e uma interpretação das ações educativas e da cultura das participantes, envolvendo práticas, crenças, valores, conhecimento, discurso e reflexões, em um contexto social específico de aprendizagem, o *teletandem*, no qual ocorrem e são compreendidas e refletidas as interações e mediações. Nesse tipo de trabalho, *o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada e os dados são mediados pelo instrumento humano* (ANDRÉ, op. cit., p. 28), já que é também um participante e, por isso, os possíveis resultados de análise são revertidos na transformação do contexto, em um movimento processual e em benefício dos envolvidos. Nessa perspectiva, o pesquisador pode mover-se do contexto externo para o contexto interno da pesquisa, tentando analisar os dados a partir da perspectiva dos participantes do grupo, do qual também é constituinte (RICHARDS, op. cit., p. 14). Por ter um caráter aberto, o cenário de investigação pode servir como espaço para o estabelecimento de conflitos, discussões ou reelaborações, o que caracteriza esse tipo de pesquisa, ainda, como *participante*, sendo isso o que ocorre, de fato, nesta investigação. Por suas características, podemos afirmar igualmente que temos aqui um *estudo de campo* ou exploratório, por haver uma aproximação contextual e prolongada entre as participantes, no sentido de compreender o ambiente investigado e refletir sobre ele.

Os resultados da investigação, portanto, são incorporados continuamente ao processo de pesquisa. Por tratar-se de um contexto educacional em rede, é crucial a realização de um estudo coletivo e intersubjetivo, a fim de que mais de uma perspectiva seja levada em conta no processo de interpretação das questões em análise, aumentando a confiabilidade dos resultados. Segundo Nóvoa (1997), esse tipo de pesquisa busca não apenas mudar o profissional,

*mas mudar também os contextos em que ele intervém (...), sob uma perspectiva ecológica de transformações interativas dos profissionais e dos contextos, dando um novo sentido às práticas de formação de professores (p. 28).*

Levando em conta os princípios do trabalho *in-tandem*, fundamentados na autonomia, na reciprocidade e no bilingüismo<sup>7</sup>, podemos afirmar que esta investigação apresenta, ainda, um caráter de *pesquisa colaborativa* (BRAGA, 2007), ou então, considerando o contexto virtual analisado, de *pesquisa telecolaborativa* (BELZ, 2002).

Nesse sentido, torna-se necessário que os professores compreendam o papel da tecnologia em relação ao acesso ao conhecimento e ao poder social. No âmbito educacional, a possibilidade de comunicação à distância de forma mais ágil e síncrona oferece novas perspectivas para a aprendizagem, já que a interação existente entre os participantes e entre eles e os novos conhecimentos é uma das características mais marcantes da colaboração, gerada pela própria transformação dos contextos e pela utilização dos recursos tecnológicos disponíveis, fatos que, retomando Braga (op. cit.), podem propiciar o desenvolvimento de uma reflexão social crítica, na qual os professores têm papel fundamental (p. 189).

Em relação ao caráter telecolaborativo sugerido por Belz (op. cit.), tomamos as participantes desta pesquisa como agentes em contextos socioculturais, haja vista as novas realidades em que o aprendizado se dá, o que tem levado pesquisadores a

---

<sup>7</sup> O termo bilingüismo é aqui utilizado com base nos preceitos de Little (2002), para quem a comunicação *in-tandem* possui *natureza bilingüe*, já que *cada participante alterna-se regularmente entre o papel de aprendiz e de falante nativo* (op. cit., p. 32), e, ainda, na visão de Vassallo e Telles (2006), para quem a aprendizagem de línguas *in-tandem* caracteriza-se como *sessões bilingües de conversação, nas quais cada um dos parceiros é aprendiz de LE e tutor de sua LM ou de proficiência* (op. cit., p. 83). Também para Vassallo e Telles (2008), a atividade de *tandem* é realizada em *sessões regulares bilingües por falantes competentes de duas línguas diferentes*, que querem aprender a língua um do outro (op. cit., p. 2). Brammerts (2002) afirma que, na aprendizagem de línguas *in-tandem*, *duas pessoas de LMs diferentes comunicam-se entre si, para aprender uma com a outra* (op. cit., p. 17), conceito que pode nos remeter, igualmente, à idéia de bilingüismo.

*investigar um amplo contexto ecológico que afeta a aprendizagem e os usos da linguagem na sociedade atual, tanto dentro quanto fora da sala de aula* (op. cit., p. 61). Assim, a telecolaboração é caracterizada como uma aplicação de redes de comunicação global na formação docente e na aprendizagem de LE, por meio da aproximação de pares ou grupos de participantes geograficamente distanciados e envolvidos em diferentes contextos sócio-culturais e institucionais. Esses participantes trazem consigo intenções, propósitos, crenças, aspectos autobiográficos, expectativas, experiências e reflexões, com o objetivo de utilizar a linguagem tecnológica para comunicar, aprender, relacionar-se e agir no mundo. Portanto, questões éticas e metodológicas, tais como a diversidade cultural, os propósitos de aprendizagem e os fatores afetivos ligados à língua-alvo, e, ainda, o papel facilitador e colaborativo dos parceiros em interação, devem ser consideradas fundamentais na implementação de pesquisas que envolvam tecnologia e aprendizagem de línguas, em contextos telecolaborativos.

Nesse cenário metodológico de caracterização de pesquisa em formação inicial de professores de línguas, o papel do formador assume posição fundamental, no sentido de se buscar o desenvolvimento de uma reflexão crítica, conforme veremos mais adiante, no Capítulo II. Segundo Sól (2005), o nível crítico da reflexão é o mais elevado, por relacionar-se a questões éticas, políticas e sociais, tais como as que foram levantadas acima, presentes no discurso e na ação profissional. Porém, normalmente a reflexão parece atingir apenas o domínio técnico — a eficiência das técnicas utilizadas na prática — e o domínio prático — a explicitação dos subsídios que remetem à prática. Portanto, para a autora, o ideal seria que o formador pudesse trabalhar em conjunto esses três domínios, no sentido de que professores em formação tivessem acesso a possibilidades de *formação teórica e crítico-reflexiva* (op. cit., p. 61), o que, entendemos, pode ser propiciado por uma supervisão colaborativa, na qual as decisões são tomadas em conjunto, de maneira não-diretiva.

Analisando contextos presenciais de ensino/aprendizagem de línguas, Gebhard (1984) discute, dentre os diversos modelos de supervisão que analisa, justamente o papel do supervisor colaborativo, no sentido de participar de decisões ao lado do professor, estabelecendo uma relação compartilhada. Os questionamentos são essenciais, não no sentido de direcionarem respostas ou julgar atitudes, mas de promoverem a reflexão sobre as idéias do professor em formação, os problemas percebidos, os objetivos almejados e o contexto de atuação. A decisão sobre como agir posteriormente é também trabalho de reflexão, porém, o professor deve ser respeitado

caso seus pontos de vista e os do supervisor não sejam compatíveis, já que ele é o conhecedor maior do contexto em que atua e, no caso do *teletandem*, de seu interagente.

Segundo Korthagen (1982), a supervisão em contexto presencial é importante para auxiliar professores em formação a compreender seu próprio processo reflexivo e, portanto, não há um modelo a ser seguido em relação a isso. O autor sugere que o supervisor tenha um grau considerável de aceitabilidade das reflexões do aluno-professor, empatia, capacidade para concretizar situações nas quais o problema ocorre e capacidade de generalização dos diversos problemas enfrentados pelo professor em formação, no sentido de que se atinja uma consciência social crítica sobre os aspectos essenciais do trabalho desenvolvido.

Para esta pesquisa, que enfoca um espaço virtual de interação, sabemos que o papel do supervisor é assumido na representação do mediador, que atua como formador de professores em um contexto inovador e virtual de aprendizagem de línguas. O projeto *Teletandem Brasil* considera, pois, *a aprendizagem dos professores e dos professores-mediadores como construção compartilhada de conhecimentos e o próprio conhecimento como co-construção de significados* (VIEIRA-ABRAHÃO, 2007). Assim, espera-se que conhecimentos a respeito da língua-alvo e sua aprendizagem sejam construídos na interação, tanto entre interagentes quanto entre interagentes e mediadores, sendo que, em ambas as relações, há sempre uma alternância entre os pares, no sentido de assumir o papel de par mais competente na língua de aprendizagem. Portanto, não podemos deixar de pensar em uma relação de poder nesse contexto, a qual, como acena Bakhtin — cujas idéias retomaremos posteriormente — deve ser substituída por um discurso persuasivo, que se instaura no dialogismo e na construção dos conflitos como possibilidades de negociação e de reflexão. Já sabemos que, na mediação, o papel do formador, mediador ou par mais competente é assumido por mestrandos e doutorandos do projeto. Assim, no *Teletandem Brasil*, alguns princípios de mediação foram delineados pelo grupo de participantes e, de forma colaborativa e contextual, chegou-se aos seguintes princípios desejáveis na prática do mediador, elencados pela autora:

- *estabelecer uma boa relação com os interagentes de forma a criar uma atmosfera de segurança e de confiança permanente entre eles;*

- *promover uma atmosfera informal e descontraída que instigue os interagentes a verbalizar suas ansiedades, necessidades e dificuldades sem constrangimentos ou receios;*
- *tentar 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 comum;*
- *procurar não prescrever um modo que ele acredita estar correto, evitando realizar, assim, uma prática pedagógica diretiva que impossibilita a reflexão e a autonomia do aprendiz;*
- *negociar constantemente com os interagentes em relação aos horários de mediação, produção e entrega de dados de pesquisa e tipos de recursos do MSN Messenger utilizados durante a mediação (câmera, áudio etc), entre outros;*
- *partir sempre das necessidades dos interagentes vivenciadas na prática;*
- *não condenar 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;*
- *sugerir, pelo menos em um primeiro momento, alternativas para que o aluno-professor pudesse refletir e decidir qual seria a mais viável e adequada para ser colocada em prática;*
- *avaliar as alternativas apresentadas pelos interagentes frente as dificuldades;*
- *fazer uso, em um segundo momento, de supervisão colaborativa, dando liberdade para que os interagentes reflitam sobre a sua prática, compreendam suas ações e desenvolvam uma maior capacidade crítica;*
- *encorajar os interagentes, apontando os aspectos positivos e, posteriormente, realizar reflexões acerca de questões conflituosas;*
- *colaborar para focalizar melhor o problema e ajudar o interagente a generalizar uma questão, caso o mediador perceba que não se trata de um caso isolado e, sim, de um problema que persiste durante toda a prática;*
- *procurar não trabalhar com respostas prontas, mas, sim, instigar 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 as quais inevitavelmente se depararão em suas experiências pedagógicas futuras.*

(VIEIRA-ABRAHÃO, op. cit., p. 5).

A autora também ressalta que o mediador do projeto é um *formador de professores* (durante as sessões de mediação e o preparo das mesmas) e um *formador de professores em formação* (nas reflexões em seus diários e durante as sessões de orientação), além de *aprendiz no uso da tecnologia para a aprendizagem de línguas, ensino e supervisão e parceiro na construção de conhecimentos sobre o teletandem e o ensino de PLE* (op. cit., p. 6). Portanto, como podemos notar, o papel do mediador é fundamental no processo de formação inicial e de aprendizagem pelo *teletandem* e, ainda, para a própria formação do formador, que passa a atuar em um contexto tão novo para ele quanto para os interagentes.

De acordo com a realidade de pesquisa traçada, procuramos utilizar instrumentos que possibilitem um trabalho reflexivo de análise de dados. Nesse sentido, consideramos que a *escrita reflexiva* é usada para referir-se a estratégias que requerem do professor uma manifestação escrita de suas idéias, crenças e atitudes, especialmente em relação a alguns tópicos ou experiências. Borg (2006) afirma que o uso de escrita reflexiva tem uma longa tradição nas pesquisas educacionais em geral, particularmente no campo de formação de professores, no sentido de documentar o desenvolvimento do professor e encorajar a reflexão. Nesta investigação, utilizamos como instrumentos de escrita reflexiva os diários de interação e de mediação e as autobiografias das interagentes.

Os diários de pesquisa têm um caráter retrospectivo, enquanto as autobiografias possuem um caráter introspectivo. Portanto, os diários associam aspectos lingüísticos, cognitivos e sócio-culturais a partir da reflexão do participante e da documentação escrita de suas idéias e crenças, o que, nesta pesquisa, ocorre tanto pela perspectiva da interagente brasileira quanto pela perspectiva da mediadora. Para Borg (op. cit.), os diários são uma ferramenta flexível de pesquisa, porém, é necessário que o pesquisador analise se os participantes possuem habilidades para produzir um diário, tais como as de articular, analisar, avaliar e refletir sobre as experiências e processos de construção do pensamento, caso contrário o diário torna-se um mero instrumento de descrição de eventos e, por essa razão, improdutivo para a pesquisa.

Na visão de Soares (2005), *o diário é um instrumento de expressão da experiência e de reflexão* (p. 79). Nesse sentido, a autora toma por base o conceito de gênero discursivo, extraído da teoria enunciativa de Bakhtin. Assim, se gêneros podem ser vistos como *ferramentas que determinam o comportamento do indivíduo, refinam e diferenciam sua percepção da situação em que vai agir*, então o diário como gênero

constitui-se em um instrumento valioso de reflexão dos participantes sobre sua própria aprendizagem, tornando-os autores de seu próprio discurso. Outra visão trazida pela autora sobre o diário reflexivo é a de que tal instrumento funciona como uma atividade de linguagem, uma forma de discurso que reflete determinada prática social em um contexto igualmente determinado socialmente. Portanto, o diário, como forma textual, só pode ser interpretado dentro de condições de produção específicas. Ao escrever seu texto, o participante assume a posição de autor e entra em sintonia com o discurso do outro, o leitor, por meio de uma linguagem persuasiva. Assim, o participante-escritor já traz imagens, opiniões e valores a respeito de seu destinatário e, ainda, representações sobre si mesmo ou sobre o tema alvo do diário, e tudo isso depende do lugar que ocupa na interação. Por isso, Bakhtin afirma que a compreensão do que vem a ser um diário reflexivo vai sendo construída conforme o diário é escrito.

Soares (op. cit.) conclui suas idéias afirmando que *o diário deve ser interpretado dentro de seu contexto e sempre como um diálogo* (p. 86), constituindo-se como “um discurso de si para o outro” (grifo da autora). Por seu caráter integrador e intermediador, o diário reflexivo é, ao mesmo tempo, uma ferramenta de manifestação individual e social da linguagem.

No contexto desta pesquisa, a autobiografia aparece como um importante instrumento escrito de revelação de crenças e experiências das interagentes a respeito de sua escolarização, dos processos de ensino/aprendizagem de LM e de LE e do papel desempenhado por seus familiares e professores durante as etapas da vida escolar e pessoal. Borg (2006) acredita que os relatos autobiográficos são uma forma de escrita reflexiva que examina experiências pessoais e profissionais dos participantes, tomando forma de narrativa em um texto contínuo e que apresenta uma qualidade holística, isto é, os fatos se encadeiam de maneira significativa. Assim, podem representar as percepções subjetivas dos professores a respeito de fatos mais corriqueiros, recentes ou mais distantes.

Para a análise dos dados obtidos por meio de tal instrumento, reportamo-nos ainda às idéias de Telles (1998, 2002), para quem a abordagem autobiográfica ou pesquisa narrativa representa uma forma de “colagem” de histórias sobre as experiências do professor como indivíduo, como aluno e como profissional, podendo abrir espaço para que o leitor “preencha” os espaços não contados das histórias, interpretando-as pelas pistas do escritor. Propicia, então, não só a *construção de*



*representações* da prática pedagógica do professor, mas também a *apresentação de suas próprias experiências de vida*.

Vassallo e Telles (2008, no prelo) afirmam que nessa modalidade qualitativa de pesquisa, os participantes contam histórias e os pesquisadores escrevem narrativas, que são relatos reflexivos que, ao lado de outros instrumentos textuais, constituem *textos de campo* (op. cit. p. 3), muitas vezes teoricamente orientados, acerca dessas histórias. Assim, os pesquisadores atribuem significados às experiências já vividas pelos participantes, possibilitando o desenvolvimento de um processo interpretativo, em uma relação aberta e marcada temporal, espacial e socialmente entre eles. É o que acontece quando, nesta pesquisa, interpretamos as autobiografias analisadas, já que construímos uma narrativa social como pesquisadores, partindo de narrativas pessoais, escritas pelas participantes, construtoras de suas identidades como aprendizes de línguas pelo *teletandem*. Também realizamos esse mesmo percurso narrativo ao analisar outros dados da pesquisa, recolhidos por meio de diários, interações e mediações gravadas, já que tudo passa pela trajetória de criação de novas narrativas, em outros tempos e espaços de interpretação, nos quais todos os participantes interagem.

Na perspectiva de Vieira-Abrahão (2004), os *auto-relatos* podem não só *explicar com maior profundidade as ações* dos professores em sala de aula, mas, antes, *propiciar um mapeamento das crenças trazidas por eles e suas prováveis origens*, tal como se propõe neste trabalho. O exame de *narrativas* pode permitir ao pesquisador compreender a experiência de diferentes participantes, percebendo informações sobre as quais o próprio narrador pode não ter tido consciência no momento em que as vivenciou ou relatou, mas cujas percepções estão sujeitas a transformações à medida que o tempo passa e as experiências se modificam.

Segundo Dufva (2003), instrumentos de pesquisa como entrevistas e narrativas escritas podem ser muito eficientes na manifestação da *voz* do sujeito, remetendo-se também a uma perspectiva bakhtiniana de discurso. Nesta, aquilo que é dito não é apenas linguagem, em seu sentido formal ou estrutural, mas também significados, opiniões, atitudes e mesmo reflexões a partir de pontos de vista muito particulares, já que as palavras são sempre ditas por alguém. Nesse sentido, *voz* é um conceito usado como ferramenta metodológica, referindo-se tanto a *o quê* quanto a *como* os participantes dizem. Portanto, as entrevistas, também utilizadas como instrumento de coleta de dados nesta pesquisa, devem ser tomadas como uma técnica de *negociação*, à medida que se desenvolve como conversação e não como interrogatório. O pesquisador

e os participantes são vistos como parceiros engajados em manifestar seus pontos de vista, sua voz, já que ambos integram o processo de investigação e estão inseridos no mesmo contexto. Na visão da autora, o mesmo ocorre com os dados obtidos nas histórias de vida, pois *o objetivo é sempre garantir a presença da voz dos sujeitos o máximo possível* (op. cit., p. 133).

Seguindo esse raciocínio dialógico, Dufva (op. cit.) fala a respeito de *linguagem biográfica*, afirmando que aquilo que um indivíduo sabe caracteriza-se como parte da posição espaço-temporal que ocupa enquanto pessoa. Por outro lado, remete-se também aos contextos nos quais tal conhecimento foi adquirido, levando-se em conta os aspectos semânticos, pragmáticos e sociais que o constituem. Para a autora, as memórias têm uma semelhança familiar entre pessoas que vivem em uma mesma sociedade, pertencem a uma mesma geração ou, ainda, poderíamos acrescentar, compartilham experiências educacionais e profissionais semelhantes. Nessa natureza dialógica, nenhuma biografia é totalmente individual ou idiossincrática, já que os indivíduos estão conectados a comunidades discursivas e à sociedade. Portanto, grande parte do conhecimento adquirido advém dos discursos produzidos nos contextos sócio-culturais e lingüísticos em que vivem esses indivíduos, caracterizando um interdiscurso formulado também pela voz do *outro*. Nesse sentido, aquilo que é dito por um indivíduo em uma entrevista, por exemplo, ecoa elementos de um *debate contemporâneo*, ou seja, opiniões expressas em contextos sociais e políticos atuais que, por outro lado, dialogam com debates passados, comprovando que as crenças, os discursos e a reflexão manifestam-se em diversas temporalidades e vozes, ainda que manifestadas por uma única pessoa.

No caso analisado nesta pesquisa, todas as participantes trazem seus debates passados para uma nova realidade que constitui um debate contemporâneo pela primeira vez experimentado por elas, sendo que a caracterização desse contexto de aprendizagem de línguas dar-se-á justamente pela integração de vozes e tempos que se cruzam.

## **1.2 As participantes da pesquisa**

No contexto de aprendizagem de línguas *in-teletandem* que integra esta investigação, temos três participantes em atuação, às quais nos referimos por meio das iniciais de seus nomes.

Trata-se, primeiramente, de *N*, a interagente brasileira, graduanda em Letras - português e espanhol pela UNESP, falante de português como LM e de espanhol como LE e aluna-professora de espanhol como LE. *N* também desenvolve projeto de iniciação científica na área de LA, enfocando os processos de aprendizagem e de comunicação no contexto intercultural em interação *on-line*, tendo como contexto de pesquisa suas interações em *teletandem*. Sua opção pelo espanhol, no vestibular, deu-se por sua experiência prévia com a língua, iniciada na 7ª. série do ensino fundamental, no Centro de Estudos de Línguas de sua cidade, projeto que oferece a oportunidade de estudo de LEs diferentes do inglês a alunos da rede pública estadual e onde *N* desenvolvia sua *capacidade comunicativa*. Outro fator decisivo foi o desenvolvimento de um processo desmotivador de aprendizagem de inglês, tanto na escola pública quanto em escolas de idiomas, nas quais o ensino dava-se sempre por *repetição de frases* (ver autobiografia de *N*, em anexo). *N* iniciou sua experiência docente como aluna-professora de espanhol durante o segundo ano de graduação, quando deu aulas para uma 7ª e uma 8ª série do ensino fundamental. Para ela, foi uma experiência muito interessante, visto que era o primeiro contato dos alunos com a língua espanhola e seu primeiro trabalho como professora. Desse contexto, *N* ressalta o fato de ter decidido abandonar a apostila usada na escola, já que a considerava inadequada para a aprendizagem da língua, enfrentando problemas com os pais e a coordenação pedagógica, que acabaram compreendendo sua decisão. Seu trabalho passou a desenvolver-se por meio do uso de expressões cotidianas, músicas, piadas, filmes e produção de pequenos textos em espanhol cujos temas eram escolhidos pelos alunos, Com isso, *N* acredita que suas aulas *passaram a ser mais produtivas e agradáveis* (ver autobiografia em anexo). Quanto ao interesse por fazer parte do grupo de interagentes em *teletandem*, *N* afirma que, como aprendiz, tem interesse em *melhorar seus conhecimentos lingüísticos e comunicativos, além de se aproximar de uma cultura diferente e fazer amigos*, o que considera muito interessante; como professora, poderá pensar na prática de ensino em contextos diferentes e que *encara os problemas de um mundo globalizado, aproximando aprendizes interculturalmente* (ver questionário 1, em anexo).

A interagente *H* é mexicana, doutoranda em LA na Espanha. *H* é filha de mãe mexicana e pai estadunidense, caracterizando-se como falante bilíngüe de espanhol e inglês. A participante enfatiza que teve uma forte formação lingüística inspirada no inglês desde a infância até o ensino secundário, já que os avós paternos americanos sempre a presenteavam com livros de contos e discos na língua. *H* também afirma que,

embora seus pais sempre conversassem com ela usando as duas línguas, aprendia espontaneamente algumas palavras primeiro em inglês e depois em espanhol. Quando estava em idade de escolarização, foi matriculada em uma escola bilíngüe, na qual considerava as aulas de inglês *fáceis e divertidas*, enquanto as de espanhol eram *difíceis e sérias* (ver autobiografia de *H*, em anexo). Estando prestes a concluir o ensino médio, os pais de *H* passaram por uma crise financeira que a levou a estudar em uma escola pública, na qual, segundo ela, sabia mais inglês que seus professores. A necessidade financeira também a levou a ministrar aulas de ELE e de inglês para crianças, experiências que se caracterizaram como suas primeiras no ensino de línguas. A partir desse período, seu contato com a língua inglesa na escola tornou-se mais escasso e o espanhol se sobressaiu, fato pelo qual considera o idioma como sua LM, já que hoje escreve, fala e se relaciona socialmente muito mais em espanhol. Durante a licenciatura, começou um curso de francês, mas, àquela época, teve poucas oportunidades de usar a língua. Os estudos em inglês só foram retomados após a licenciatura, em um curso de formação continuada para professores de língua inglesa, considerado por *H* o mais importante de sua formação profissional. Recentemente, durante os estudos de doutorado na Espanha, ensinou francês a uma amiga portuguesa, que, em troca, ensinava-lhe português, de maneira muito informal e em apenas seis encontros, realizando-se, assim, sua primeira experiência *in-tandem* presencial. A partir desse contato com a língua portuguesa e após uma viagem a Portugal, decidiu estudar português, *língua que a faz feliz*. Por essa razão maior, interessou-se pelo *teletandem*, considerando a possibilidade de comunicação real com *N*, uma falante nativa de português do Brasil, cuja música e literatura lhe *soam poesia*. Também estuda português em contexto presencial de sala de aula, enquanto conclui seus estudos de doutorado na Espanha.

Embora seja óbvio que *H* já possua considerável experiência em ensino de línguas e esteja em processo avançado de formação continuada, e, ainda, que *N*, apesar de graduanda em Letras, já desenvolva uma experiência docente como aluna-professora de línguas há dois anos, é importante explicitar que ambas vivenciam, pela primeira vez, o trabalho de ensinar e aprender línguas em uma modalidade de ensino inovadora e mediada pelo computador. Por esta razão, consideramos, nesta pesquisa, que *N* e *H* encontram-se em formação inicial, especificamente para o *teletandem*. Ainda que tenhamos consciência da diversidade de formação e de experiências docentes entre ambas, sabemos, em contrapartida, que tal fato pode representar possibilidades de

resultados igualmente enriquecedores para ambas, no contexto em que irão interagir para aprender e ensinar a língua uma da outra.

Quanto ao papel de participante que exerço nesta pesquisa, esclareço que sou identificada como *M* e, além de pesquisadora, atuo também como formadora, assumindo a tarefa de gerenciar as mediações, mais diretamente junto à interagente brasileira. Porém, os resultados do trabalho colaborativo de formação acabam sendo, inevitavelmente, discutidos e refletidos entre *N* e *H*, nas interações subseqüentes às mediações, como ficará comprovado na análise dos dados. De maneira geral, o trabalho de mediação é proposto em encontros virtuais de aconselhamento e diálogo colaborativo com as interagentes, realizados após as interações ou sempre que se fazem necessários, como no caso desta pesquisa, no sentido de discutir e buscar compreender ações e crenças e, ainda, proporcionar condições para a busca de encaminhamentos, a fim de colaborar com a construção do processo de aprendizagem de línguas pelo *teletandem* e promover reflexões sobre a formação crítica docente para/em tal contexto. Quanto à minha formação, esclareço, ainda, que sou graduada em Letras e mestre em LA pela UNESP, tendo dezessete anos de experiência docente na área de línguas, nos ensinos fundamental, médio e superior, em escolas da rede pública e privada de ensino, além de ter atuado como coordenadora no CEL e em um curso de Letras de uma faculdade particular, ambos em minha cidade. À época da coleta de dados para esta pesquisa, atuei como professora de *N* na graduação, nas disciplinas de “Lingüística Aplicada: ensino de língua estrangeira” e de “Prática de Ensino de Língua Estrangeira”, fato que pode reforçar as imagens de participante e de formadora por mim assumidas nesta investigação.

### **1.3 Os instrumentos de coleta de dados utilizados na investigação**

De acordo com a discussão metodológica traçada há pouco, fazemos uso de instrumentos qualitativos de coleta de dados no contexto desta pesquisa. No intuito de realizar um trabalho de triangulação de dados e garantir maior confiabilidade à análise dos mesmos, a pesquisa vale-se, pois, dos dados obtidos por meio dos seguintes instrumentos de pesquisa:

- Interações gravadas via *MSN Live Messenger* → representam a operacionalização real do ensino/aprendizagem em *teletandem*, constituindo-se no principal meio de geração de dados sobre crenças, expectativas e ações das participantes.
- Autobiografias → trazem informações e percepções pessoais que podem constituir crenças, em forma de relato de memórias da vida familiar, escolarização, processos de ensino/aprendizagem vivenciados e escolha profissional.
- Questionários da interagente *N* → o primeiro, abordando suas crenças sobre ensino/aprendizagem de línguas e o papel do professor e do aprendiz, foi aplicado pela mediadora. O segundo, abordando as expectativas, experiências e resultados iniciais do processo de aprendizagem de línguas pelo *teletandem*, foi aplicado pela coordenadora de língua espanhola do projeto. É importante esclarecer que, embora esse tipo de instrumento não seja compatível com pesquisas de cunho etnográfico, foi utilizado neste contexto como forma de levantamento inicial de crenças e expectativas sobre os aspectos acima demonstrados, manifestadas pela interagente brasileira ao integrar e ter suas primeiras experiências no projeto.
- Entrevista semi-estruturada com *H* → realizada por *M*, na fase final da investigação, no intuito de compreender e refletir sobre as possíveis contribuições do processo de aprendizagem de LE pelo *teletandem* para a interagente mexicana. Foi considerado para ela um importante instrumento de reflexão e tomado como tema de longa discussão no último encontro das interagentes, o qual proporcionou uma rica análise de diversos aspectos considerados relevantes nesta investigação.
- Interações por *chat* → embora sejam consideradas como interações de aproximação e de primeiros contatos das interagentes e não tenham sido tomadas como foco para as sessões de mediação, já trazem indícios reveladores de crenças, ainda que as interagentes tenham tentado, basicamente, resolver problemas relacionados à operacionalização do *teletandem*.
- Diários das interações → trazem as impressões e reflexões de *N* sobre suas interações com a parceira *H* (BAILEY, 1990; SOARES, 2005).
- Gravações das sessões de mediação → trazem as discussões e reflexões feitas entre a interagente *N* e a mediadora *M*, após a realização das interações e dos respectivos diários.

- Diários das sessões de mediação → trazem o registro das impressões e reflexões feitas por *N* e *M* durante e após as sessões de mediação realizadas (BAILEY, 1990; SOARES, 2005).

O quadro que se segue apresenta, sob outra forma de visualização, os instrumentos de coleta de dados utilizados nesta investigação:

<b>Instrumentos</b>	<b>Participante(s)</b>	<b>Fase da Investigação</b>	<b>Forma de Aplicação e de coleta de dados</b>	<b>Objetivos</b>
Gravações em áudio e vídeo das treze interações via <i>MSN Live Messenger</i>	<i>N</i> e <i>H</i>	no desenvolvimento do processo de <i>teletandem</i>	enviadas à pesquisadora por <i>e-mail</i> ou entregues pessoalmente, gravados em CDs	gerar dados sobre as crenças, expectativas e ações das interagentes; encaminhar discussões acerca da atividade de formação, nas mediações.
Gravações das três interações por <i>chat</i>	<i>N</i> e <i>H</i>	início do processo de <i>teletandem</i>	enviadas à pesquisadora por <i>e-mail</i> ou entregues pessoalmente, gravados em CDs	trazer indícios reveladores de crenças, em fase inicial do <i>teletandem</i> .
Gravações das cinco sessões de mediação	<i>N</i> e <i>M</i>	no desenvolvimento do processo de <i>teletandem</i>	gravadas pela pesquisadora e pela interagente via <i>MSN</i> e armazenados em CDs.	trazer as discussões e reflexões feitas entre a interagente <i>N</i> e a mediadora <i>M</i> , após a realização das interações e dos respectivos diários.
Autobiografias	<i>N</i> e <i>H</i>	início do processo de <i>teletandem</i>	escritas pelas interagentes e enviadas por <i>e-mail</i> à pesquisadora, que as gravou em CD	trazer informações e percepções pessoais que podem constituir crenças, em forma de relato de memórias da vida familiar, escolarização, processos de ensino/aprendizagem vivenciados e escolha profissional.
Questionário 1	<i>N</i>	início do processo de <i>teletandem</i>	aplicado pela mediadora e respondido por <i>e-mail</i> pela interagente, foi gravado em CD	abordar as crenças sobre ensino/aprendizagem de línguas e o papel do professor e do aprendiz
Questionário 2	<i>N</i>	início do processo de <i>teletandem</i>	aplicado pela coordenadora de espanhol do Projeto e enviado à pesquisadora por <i>e-mail</i> , foi gravado em CD	abordar expectativas, experiências e percepções iniciais do processo de <i>teletandem</i> .
Entrevista semi-estruturada	<i>H</i>	final do processo de <i>teletandem</i>	realizada por <i>chat</i> entre pesquisadora e interagente, foi gravada em CD	compreender e refletir sobre as possíveis contribuições do processo de aprendizagem de LE pelo <i>teletandem</i> para a interagente mexicana

Diários das treze interações	$N$	no desenvolvimento do processo de <i>teletandem</i>	produzidos por $N$ e enviados à pesquisadora por <i>e-mail</i> , foram gravados em CD	apresentar as impressões e reflexões de $N$ sobre suas interações com a parceira $H$
Diários das cinco sessões de mediação	$N$ e $M$	no desenvolvimento do processo de <i>teletandem</i>	produzidos por $N$ e $M$ . Enviados à pesquisadora por <i>e-mail</i> e gravados em CD.	trazer o registro das impressões e reflexões feitas por $N$ e $M$ durante e após as sessões de mediação realizadas

**Quadro 3: Instrumentos de pesquisa**

### 1.4 Procedimentos de análise

Esta investigação constitui-se de um considerável campo de registros obtidos e disponíveis para análise durante os anos de 2006 a 2008. De forma cronológica, durante o primeiro ano a interagente brasileira respondeu aos dois questionários iniciais e ambas as interagentes produziram suas autobiografias. Realizamos também a coleta de três interações por *chat* e sete com áudio e câmera, mediações entre  $N$  e  $M$  e a produção de diários de pesquisa correspondentes, escritos pela interagente brasileira e pela mediadora. Durante o segundo ano, mais seis interações e mediações foram desenvolvidas, totalizando dezesseis interações entre  $N$  e  $H$  e quatro mediações entre  $N$  e  $M$ , seguidas dos respectivos diários. No mesmo ano, envolvemo-nos na análise dos dados coletados e realizamos uma entrevista final com a interagente mexicana. No terceiro e último ano, realizamos a última mediação com a interagente brasileira e voltamo-nos aos dados, para uma análise mais aprofundada e direcionada aos encaminhamentos finais. Acrescentamos, pois, que todos esses passos tiveram como objetivo buscar respostas para as perguntas de pesquisa propostas.

Em relação às dificuldades encontradas quanto à coleta de dados, é importante esclarecer que contávamos com a possibilidade de enfrentar alguns contratemplos, já que tratamos de um contexto de ensino/aprendizagem de línguas no qual a interação precisa ser promovida por meio de uma ferramenta tecnológica, fato que, obviamente, pode acarretar falhas. No início, as interagentes tiveram dificuldades para conseguir usar a câmera e os recursos de áudio, mas perceberam que os problemas se relacionavam à configuração de seus computadores. Assim, para que as interações acontecessem, passaram a utilizar três programas: o *MSN* para a imagem, o *Mercusy*, para que  $H$



pudesse interagir com seu computador, um Macintosh, e o *Skype* para a oralidade. Esse fato dificultava as gravações, pois os arquivos acabavam ficando bastante pesados, e a maior parte das interações não pôde ser registrada, sendo que o trabalho de mediação, por exemplo, fundamenta-se nos diários escritos pela interagente brasileira e nas poucas interações gravadas. Entre uma sessão e outra de *teletandem*, as interagentes tiveram certa incompatibilidade de horários, devido aos compromissos acadêmicos de ambas, e, algumas vezes, as interações marcadas acabavam não acontecendo; porém, as participantes sempre renegociavam os encontros por *e-mail*, mantendo contato e demonstrando interesse pela continuidade das interações. Portanto, mesmo diante de tantas dificuldades, podemos afirmar que, no que diz respeito à implementação do *teletandem* para o processo de ensino/aprendizagem das línguas enfocadas, a operacionalização se deu de forma bem-sucedida, já que, com exceção das três primeiras interações, realizadas por *chat*, todas as demais foram desenvolvidas em *teletandem*, isto é, utilizando-se os recursos de imagem e voz, totalizando, entre maio de 2006 e julho de 2007, dezesseis interações. Voltando às mediações, é importante esclarecer que as sessões não eram realizadas logo após cada interação, mas sempre que se faziam necessárias. Por isso, o número de mediações não é correspondente ao número de interações realizadas. Por fim, todas as sessões foram realizadas com os recursos de áudio e vídeo e gravadas, com exceção da última, que foi realizada por *chat*.

Na etapa final da pesquisa, realizamos uma entrevista virtual semi-estruturada com *H* e, ainda, uma mediação final com *N*. Esta última mediação foi realizada por *chat*, como já dissemos, porque *N* foi morar em outra cidade depois de formada e ainda não tinha levado seu computador para lá. Por isso, conversamos por pouco tempo, já que ela teve de ir a uma *lan-house* e pagar pelo uso do equipamento. Por fim, esclarecemos que tais instrumentos possibilitaram-nos refletir sobre as considerações gerais das interagentes a respeito do processo de aprendizagem de línguas e das possíveis contribuições para a formação profissional em um contexto pedagógico totalmente novo para ambas, instrumentos que nos serviram como avaliação final do trabalho por nós desenvolvido.

Por fim, é importante esclarecer que optamos pela categorização dos dados como procedimento de análise, baseando-nos em Burns (1999), para quem a análise detalhada dos dados coletados em uma pesquisa pode nos proporcionar a identificação de padrões mais específicos, no intuito de agrupar esses dados em categorias de conceitos, estabelecidas de acordo com o que se deseja focalizar em termos de análise.

Assim, realizamos primeiramente uma organização de categorias e subcategorias de crenças e expectativas, utilizando os dados obtidos nas autobiografias, entrevista, questionários, interações por *chat* e via *MSN Messenger* e respectivos diários. O mesmo procedimento de categorização foi adotado em relação à reflexão no processo de mediação, partindo das mediações, respectivos diários e entrevista semi-estruturada com *H*.

Tais procedimentos justificam-se porque, no âmbito de levantamento de crenças e do processo reflexivo na formação docente, não basta indagar as participantes a respeito de como agem, já que, muitas vezes, há divergências entre ações e palavras. A triangulação dos dados por meio da categorização produz evidências para a pesquisa que podem gerar um processo analítico-reflexivo sobre as questões investigadas.

Trazemos, assim, novos quadros a seguir, nos quais fica explícita a constituição das fases de pesquisa, de acordo com os procedimentos desenvolvidos pelas participantes no processo de *teletandem*:

<b>Fase da pesquisa</b>	<b>Procedimentos</b>	<b>Participantes</b>	<b>Data</b>	<b>Formas de Registro</b>
Inicial	Produção de Autobiografias	<i>N e H</i>	Março/ 2006	escrito
Inicial	Respostas ao questionário 1	<i>N</i>	Abril/ 2006	escrito
Inicial	Respostas ao questionário 2	<i>N</i>	Junho/ 2006	escrito
Inicial	3 interações de aproximação	<i>N e H</i>	Maió/2006	Por <i>chat</i>
Intermediária	Interação 1	<i>N e H</i>	Junho/2006	Não houve
Intermediária	Interação 2	<i>N e H</i>	Junho/2006	Não houve
Intermediária	Interação 3	<i>N e H</i>	Junho/2006	Não houve
Intermediária	Interação 4	<i>N e H</i>	Julho/2006	Não houve
Intermediária	Interação 5	<i>N e H</i>	Julho/2006	Não houve
Intermediária	Interação 6	<i>N e H</i>	Julho/2006	Não houve
Intermediária	Interação 7	<i>N e H</i>	Agosto/2006	Não houve
Intermediária	Interação 8	<i>N e H</i>	Setembro/2006	Não houve
Intermediária	Interação 9	<i>N e H</i>	Outubro/2006	Áudio- Skype
Intermediária	Interação 10	<i>N e H</i>	Outubro/2006	Áudio- Skype
Final	Interação 11	<i>N e H</i>	Novembro/2006	Áudio- Skype
Final	Interação 12	<i>N e H</i>	Março/2007	Áudio- Skype
Final	Interação 13	<i>N e H</i>	Julho/2007	Áudio- Skype
Final	Entrevista semi-estruturada	<i>H e M</i>	Junho/2007	Por <i>chat</i>

**Quadro 4: Procedimentos desenvolvidos por *N* e/ou *H* em *teletandem*: produção de autobiografias, questionários, interações e entrevista**

Fase da pesquisa	Procedimentos	Participantes	Data	Formas de Registro
Intermediária	Diário sobre Interação 1	<i>N</i>	Junho/2006	Escrito
Intermediária	Diário sobre Interação 2	<i>N</i>	Junho/2006	Escrito
Intermediária	Diário sobre Interação 3	<i>N</i>	Junho/2006	Escrito
Intermediária	Diário sobre Interação 4	<i>N</i>	Julho/2006	Escrito
Intermediária	Diário sobre Interação 5	<i>N</i>	Julho/2006	Escrito
Intermediária	Diário sobre Interação 6	<i>N</i>	Julho/2006	Escrito
Intermediária	Diário sobre Interação 7	<i>N</i>	Agosto/2006	Escrito
Intermediária	Diário sobre Interação 8	<i>N</i>	Setembro/2006	Escrito
Intermediária	Diário sobre Interação 9	<i>N</i>	Outubro/2006	Escrito
Intermediária	Diário sobre Interação 10	<i>N</i>	Outubro/2006	Escrito
Final	Diário sobre Interação 11	<i>N</i>	Novembro/2006	Escrito
Final	Diário sobre Interação 12	<i>N</i>	Março/2007	Escrito
Final	Diário sobre Interação 13	<i>N</i>	Julho/2007	Escrito

**Quadro 5: Procedimentos desenvolvidos por *N* em *teletandem*: diários de interação**

Fase da pesquisa	Procedimentos	Participantes	Data	Formas de Registro
Intermediária	Mediação 1	<i>N e M</i>	Agosto/2006	Áudio- Skype
Intermediária	Mediação 2	<i>N e M</i>	Outubro/2006	Áudio- Skype
Final	Mediação 3	<i>N e M</i>	Novembro/2006	Áudio- Skype
Final	Mediação 4	<i>N e M</i>	Abril/2007	Áudio- Skype
Final	Mediação 5	<i>N e M</i>	Maio/2007	Por <i>chat</i>
Intermediária	Diário sobre a Mediação 1	<i>N</i>	Agosto/2006	Escrito
Intermediária	Diário sobre a Mediação 2	<i>N</i>	Outubro/2006	Escrito
Final	Diário sobre a Mediação 3	<i>N</i>	Novembro/2006	Escrito
Final	Diário sobre a Mediação 4	<i>N</i>	Abril/2007	Escrito
Final	Diário sobre a Mediação 5	<i>N</i>	Maio/2007	Escrito
Intermediária	Diário sobre a Mediação 1	<i>M</i>	Agosto/2006	Escrito
Intermediária	Diário sobre a Mediação 2	<i>M</i>	Outubro/2006	Escrito
Final	Diário sobre a Mediação 3	<i>M</i>	Novembro/2006	Escrito
Final	Diário sobre a Mediação 4	<i>M</i>	Abril/2007	Escrito
Final	Diário sobre a Mediação 5	<i>M</i>	Maio/2007	Escrito

**Quadro 6: Procedimentos desenvolvidos por *N e M* em *teletandem*: mediações e diários**

Após termos esclarecido o caráter metodológico da investigação, bem como darmos conhecimento das participantes e dos instrumentos e procedimentos de análise, apresentamos, no capítulo que se segue, a fundamentação teórica pertinente às temáticas que serão articuladas na análise dos dados — as crenças, o discurso e a reflexão profissional — em contexto mediado pelo computador.

# **CAPÍTULO II**

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

As proposições teóricas discutidas neste trabalho levam em conta os aspectos investigados e analisados no processo de ensino/aprendizagem de línguas *in-tandem*, especificamente no *teletandem*. Tendo por orientação as perguntas de pesquisa propostas, partem do diálogo sugerido entre as crenças, o discurso e as ações reflexivas presentes na pré-formação profissional das interagentes para aquela modalidade de ensino, buscando compreender seus reflexos nas práticas docentes do par envolvido. Sendo assim, quatro temáticas fundamentais são exploradas no contexto desta pesquisa, representadas pelos respectivos referenciais teóricos pertinentes a esta investigação.

A primeira temática envolve o estudo de “Crenças em contextos de ensino/aprendizagem de línguas”, enfocando, primordialmente, as concepções discutidas em Barcelos (2006), Borg (2006), Dewey (1997), Pajares (1992, 1996), Vieira-Abrahão (2004, 2005) e Vigotski (1998).

A segunda temática discute as “Relações discursivas no processo de ensino/aprendizagem de línguas”, englobando as colocações teóricas presentes em Bakhtin (1988, 1994), Bourdieu, (2003), Fairclough (2001), Kumaravadivelu (2006), Moita Lopes (2000, 2006) e Peirce (1989).

Na terceira temática, agrupamos as discussões teóricas relativas à “Formação de professores: competências, reflexividade e atuação em novos contextos de ensino”, a partir de conceitos abordados por Almeida Filho (2001, 2004), Almeida Filho e Cunha (2007), Belz (2002), Braga (2007), Dawson et al.(2006), Fundaburk (1998), Ghedin (2002), Gimenez (2005), Mello (2000), Nóvoa (1997), Oliveira e Paiva (2005), Perrenoud (1999, 2002), Pimenta (2002), Reagan e Osborn (2002), Vieira-Abrahão (2001, 2004, 2005, 2007), Zeichner (2003) e Zeichner e Liston (1996). Apoiamo-nos, ainda, nos preceitos regulamentares da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira (1998), das Diretrizes Curriculares para o Curso de Letras (2000), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica (2002), da Reforma da Educação Superior (2004) e, ainda, nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias (2006).

Na quarta e última temática, discutimos proposições teóricas voltadas ao “*Tandem* e Ensino/Aprendizagem de Línguas”, que compreende as idéias trazidas por Brammerts (2002, 2003), Brammerts e Calvert (2002), Gaßdorf (2002), Little (2002), Vassallo e Telles (2006, 2008) e Telles e Vassallo (2006).

Tratamos, a seguir, de cada uma das temáticas propostas à luz das teorias que as fundamentam neste trabalho, buscando discutir as principais idéias acerca dos aspectos acima dispostos, em relação aos dados analisados no contexto de pesquisa<sup>9</sup>. Com base nas relações traçadas entre o arcabouço teórico de sustentação desta tese e o contexto de pesquisa abordado, trazemos, ainda neste capítulo, nossa conceituação a respeito de *discurso, crenças e reflexão* no processo de formação de professores, no intuito de buscar uma compreensão coerente desses aspectos em um contexto novo de investigação e de ensino/aprendizagem de línguas.

---

<sup>9</sup> As traduções dos estudos teóricos apresentados neste capítulo são de nossa responsabilidade.

## 2.1 CRENÇAS EM CONTEXTOS DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Primeiramente, esclarecemos que o estudo de crenças que sustenta esta tese tem como fundamento visões bastante coerentes entre si, tomando por base os teóricos apresentados há pouco.

Nesse sentido, iniciamos nossa discussão trazendo uma visão cognitiva de ensino de línguas, bastante apropriada a esta pesquisa, apresentada principalmente nas idéias de Borg (2006), porém discutida também por outros estudiosos, razão pela qual procuraremos fazer associações entre os teóricos e suas idéias, sempre que possível. Borg (op. cit.) apresenta um importante estudo histórico sobre a área de cognição de professores de línguas — constituída, segundo ele, por aquilo que os professores pensam, sabem e acreditam — argumentando que a maior justificativa para o crescimento de pesquisas nessa área, nos últimos 15 anos, está no reconhecimento de estudiosos de que os professores são ativos, capazes de tomar decisões e de assumir um importante papel na construção dos eventos de sala de aula. Dessa maneira, o autor acredita que as contribuições do campo da psicologia na formação de professores tenham mostrado como o conhecimento e as crenças podem ser fatores marcantes na ação humana, sugerindo que compreender como os professores pensam é fundamental para compreender como eles ensinam.

Abordando as origens do campo de pesquisas sobre cognição de professores, Borg traça um panorama da tradição de pesquisa em educação ao longo dos últimos 30 anos, enfocando perspectivas, conceitos e descobertas históricas que contribuíram para a área.

Assim, toma como ponto de referência a década de 1970, na qual predominam estudos cujo enfoque é a sala de aula e aquilo que nela acontece, tendo por metodologia de pesquisa a observação de comportamentos de alunos e professores em processo de ensino/aprendizagem, relacionado àquilo que os alunos são capazes de realizar. O aprendizado é visto, portanto, como produto do ensino (abordagem processo-produto), que, por sua vez, está relacionado ao desempenho e ao comportamento dos professores em sala de aula, constantemente treinados em programas mecanicistas de formação e de hábitos de ensino. Não tarda, assim, para que surjam indagações a respeito da eficiência de tal visão de ensino, influenciadas, basicamente, pelas teorias da psicologia cognitivista — que sugerem ser necessário estudar não só o comportamento, mas

também a atividade mental dos docentes — pelo reconhecimento da capacidade do professor de tomar decisões e, ainda, das limitações das pesquisas quantitativas sobre comportamento e dos modelos generalistas de ensino. Como alternativa à abordagem comportamental de pesquisa, os estudos sobre ensino de línguas passam a examinar o trabalho individual dos professores, bem como seu pensamento, de maneira mais qualitativa e holística, sendo os trabalhos nesse enfoque considerados os primeiros a descrever e compreender as construções e processos mentais que embasam o comportamento docente.

Nesse campo de estudos nos anos 80, os pesquisadores constataam que os professores utilizam planejamentos mentais rotinizados na sala de aula e isso os torna resistentes a abandonar determinadas práticas e recomeçar seu trabalho, mesmo reconhecendo evidências de que este apresenta falhas. Uma explicação fundamental para isso pode estar no fato de os professores quererem manter a atmosfera de atividades estabelecida em sala de aula e, conseqüentemente, abandonar a rotina para pensar em alternativas pode quebrar esse fluxo. Exige-se, portanto, um foco maior no conhecimento do assunto a ser ensinado, discussão que acaba dando origem, no final da década de 80, a pesquisas sobre o *conhecimento prático do professor* (BORG, 2006, p. 12).

Tal vertente de pesquisas sobre cognição de professores surge, a partir de questionamentos a respeito de uma inadequação do papel do professor e de seu conhecimento prático no âmbito curricular do ensino, idéia ainda hoje discutida em pesquisas na área. O argumento básico é o de que o professor exerce um papel fundamental e autônomo na definição do currículo, intimamente relacionado ao seu conhecimento prático, isto é, muito daquilo que o profissional sabe origina-se de sua prática e é usado para dar sentido e solução a problemas da prática. Tal visão contrasta com a de pesquisas mais engessadas sobre tomada de decisão e processamento de informação, de base mais comportamental que cognitiva, e que, por essa razão, são alvo de muitas críticas na década de 80, na qual os estudos começam a mostrar que as crenças parecem exercer papel fundamental não só na percepção, mas também nas ações humanas. Notamos, assim, que as primeiras referências à necessidade de se estudar crenças ao lado da cognição de professores começam a aflorar em meio aos anos 80, ainda que tal conceito seja abordado como algo estático, estabelecido e dificilmente transformado.



Como podemos avaliar, o campo de estudos em cognição de professores passa por um crescimento considerável de uma década a outra, já que, em anos anteriores, os professores eram vistos como aqueles que tomavam decisões racionais, enquanto diagnosticavam e resolviam problemas. Na década de 80, porém, a visão de professor, passa a ser a daquele que constrói suas decisões e reflete sobre elas, sendo que o foco volta-se também ao contexto de ensino: as escolas e as salas de aula são espaços de ações sociais, psicológicas, físicas, políticas e metafísicas, inseridos no e modificados pelo mundo que o cercam. Assim, os estudiosos sugerem, então, que as pesquisas devem estar a serviço da prática do ensino, do trabalho do professor e assumir, portanto, uma perspectiva de natureza qualitativa e representativa dos contextos reais de sala de aula, integrando o planejamento do professor (reflexões que precedem e procedem as ações); as reflexões interativas e as decisões do professor; e as crenças e teorias do professor. A inclusão desta última categoria é significativa, haja vista a lacuna de pesquisas que envolvem as crenças nos estudos sobre cognição de professores, até esse momento.

Borg (op. cit.) continua afirmando que, em tal cenário crescente de investigações a respeito da cognição de professores, a segunda metade da década de 80 desenvolve-se tendo como foco investigativo o papel do *conhecimento* na ação docente, examinando-se as origens desse conhecimento, como ele é adquirido, transformado e usado em sala de aula, e, ainda, os caminhos pelos quais os professores graduados transformam esse conhecimento obtido na universidade em conhecimento a ser comunicado e compreendido pelos aprendizes. Assim, torna-se importante que professores transformem seu conhecimento do assunto a ser tratado em algo que seja possível ensinar e aprender, de maneira específica, levando em conta os diversos interesses e habilidades dos aprendizes. Ainda como enfoque de pesquisas em cognição docente, torna-se necessário desenvolver uma noção de ensino como atividade de cognição profissional que leve em conta a natureza do conhecimento profissional do professor, as formas como tal conhecimento é usado na tarefa de ensinar e, ainda, o papel do conhecimento e do pensamento do professor no processo de transformação educacional. Assim, no final da década de 80, o conceito de *pensamento* do professor passa a ser o mais fortemente associado às pesquisas sobre cognição de professores.

Nessa mesma época, estudos enfocando especificamente as teorias e crenças de professores são examinados por pesquisadores da área, ressaltando-se a confusão terminológica e conceitual em relação a essa área de pesquisas. São apontadas, assim,

falhas nas investigações no campo de crenças, até então enfocadas sem que se levem em conta as ações, o conhecimento experiencial e as histórias de vida de professores, numa perspectiva basicamente cognitivista. É importante ressaltar aqui a influência da noção de *prática reflexiva*, tão enfatizada por Schön (1983, 1987) como um componente central no desenvolvimento profissional de professores, que passam a buscar compreender o processo de reflexão, aquilo que este envolve e como afeta sua aprendizagem. Em termos investigativos, a pesquisa em cognição docente volta-se a examinar e a compreender, assim, aquilo que os professores fazem, sob uma orientação reflexiva a respeito de suas ações em sala de aula.

Podemos notar que os anos de 1980 revelam-se como um período de grande crescimento de pesquisas na área de cognição docente, no qual o *conhecimento* do professor emerge como um conceito-chave de estudos, embora ainda haja fortes raízes no tradicional modelo de tomada de decisão, intensamente criticado como reducionista — por levar em conta apenas uma dentre as diversas atividades mentais e interativas do professor — e limitador — pois as pesquisas com base em tal modelo enfocam basicamente os fatos de sala de aula e não um contexto social maior na qual a sala de aula está inserida.

Borg (2006) aponta, assim, o surgimento da década de 1990, em meio a um crescente desenvolvimento de pesquisas em torno da atividade cognitiva docente nos últimos anos de 1980. Segundo o autor, a nova década caracteriza-se por uma série de importantes revisões abarcando diferentes aspectos da literatura em cognição de professores. É nesse momento de proliferação de trabalhos científicos relevantes na área de formação de professores que surge Pajares (1992), enfocando e explicando o significado de *crenças* na pesquisa sobre contextos de ensino.

Podemos afirmar que Pajares tem um papel fundamental como estudioso de tal categoria de pesquisas, já que traz uma significativa contribuição para a revisão da literatura sobre crenças de professores, até o momento muito pouco discutidas e ainda associadas a construtos psicológicos como o conhecimento, as concepções e as atitudes. Para o autor, embora se admita a influência das crenças nas percepções, julgamentos e comportamentos em sala de aula, a pesquisa sobre crenças de professores caracteriza-se, na verdade, como um campo de conflitos, já que não se tem uma clara definição para o conceito, bastante amplo, difuso e desconstruído em diversos focos sobre os quais as pesquisas podem apoiar-se. Assim, Pajares propõe que

*as crenças podem ser definidas como um julgamento individual da veracidade ou da falsidade de uma proposição, julgamento este que só pode ser inferido a partir de uma compreensão coletiva daquilo que os seres humanos dizem, pretendem e fazem (op. cit.: p. 316).*

Vimos, portanto, que a idéia de crença deve ser explicada de acordo com as diferentes agendas de pesquisadores e propósitos de seus estudos e, portanto, crenças devem ser inferidas, com base naquilo que as pessoas dizem (afirmações), pretendem (intencionalidades) e fazem (ações) em contextos específicos de investigação. Pajares afirma, ainda, que a natureza das crenças se explica comumente por um processo de aculturação e construção social e, à medida que os indivíduos incorporam e interpretam idéias em experiências sociais, também as crenças são geradas, reforçadas e consolidadas, a menos que, por algum motivo bastante forte e conflitante, sejam deliberadamente modificadas. Entretanto, segundo o autor, essa aparente rigidez estrutural das crenças é fundamental para auxiliar indivíduos a compreender a si mesmos e aos outros e, ainda, a adaptar-se ao mundo e ao lugar que nele ocupam, já que as crenças têm significado pessoal e relevante para cada um. Além disso, elas também auxiliam indivíduos a identificarem-se uns com os outros e a formar grupos e sistemas sociais. Na visão do autor, em termos sociais e culturais, são as crenças que oferecem elementos de estruturação, ordem, direção e valores compartilhados. De uma perspectiva pessoal e sócio-cultural, os sistemas de crenças reduzem dissonâncias e confusões, mesmo quando a dissonância é logicamente justificada pela inconsistência das crenças que o indivíduo defende. Esta pode ser uma das razões pelas quais as crenças adquirem dimensões afetivas e são tão resistentes a transformações. Ocorre que indivíduos sentem-se confortáveis com suas crenças, as quais acabam se transformando no “eu” dos sujeitos, que passam a ser identificados e compreendidos pela própria natureza de suas crenças e hábitos, visão que julgamos interessante e que pode, de fato, explicar comportamentos de maior resistência a mudanças, na ação pedagógica de muitos docentes.

Pajares nos mostra que a visão mais comum sobre crenças é a de que estas *se formam bastante cedo no indivíduo e, da mesma forma, tentam a se auto-perpetuar, resistindo à lógica, ao tempo, à escolarização e às experiências*, sendo transmitidas culturalmente (1992: 324-5). Tal concepção conservadora a respeito de crenças pode

nos levar a compreender, segundo o autor, os processos tradicionais de formação inicial docente, nos quais

*os professores se encontram como que enclausurados e não há necessidade de redefinir tal situação, já que a sala de aula do curso superior pouco difere da sala de aula onde os futuros professores passaram anos, passivamente, como alunos (p. 323).*

Assim, a realidade do cotidiano desses indivíduos em formação docente mantém-se minimamente afetada pela educação superior, pois as circunstâncias em que a formação pré-serviço se desenvolve geralmente não oferecem oportunidades para experiências ou conflitos profissionais, nas quais possam avaliar ou reconstruir suas crenças e colaborar na construção de um contexto de exercício profissional.

Concordando com esse posicionamento, podemos afirmar que o processo de aprender línguas em um contexto inovador como o *teletandem* pode proporcionar oportunidades para que professores em formação desenvolvam uma autonomia em relação ao trabalho que realizam, conscientizem-se de suas escolhas pedagógicas e compreendam as do parceiro. Ao mesmo tempo, os participantes podem atuar em um contexto contemporâneo de desenvolvimento profissional, no qual a interação comunicativa passa a ter sentido em tempo real, já que o interagente está de fato do outro lado da tela e não é um falante ideal. Portanto, os dilemas lingüísticos e teóricos assumem um papel secundário no processo, dando lugar a questões que envolvem motivação para a aprendizagem, cultura(s), comunicação espontânea, estratégias de aprendizagem, construção de discurso, entre outras, sobre as quais os interagentes devem refletir constantemente, no sentido de construir seu exercício profissional em colaboração com o outro, em uma sociedade que se desenvolve e se transforma rapidamente.

Em um momento posterior, Pajares (1996) discute as contribuições da teoria sócio-cognitiva, enfocando especificamente o componente das crenças sobre *auto-eficácia* no estudo da auto-regulação e da motivação em contextos acadêmicos. Pajares afirma que os indivíduos possuem um auto-sistema que os capacita a exercitar um controle sobre seus pensamentos, sentimentos e ações, funcionando, assim, como um mecanismo de auto-regulação que lhes possibilita alterar seu meio e suas próprias ações. A teoria sócio-cognitiva fundamenta-se, assim, na mediação entre conhecimento e ação

e na auto-reflexão, processo em que os indivíduos avaliam suas próprias experiências e processos cognitivos. Assim, a maneira pela qual as pessoas interpretam os resultados de suas ações informa e altera seu meio e suas próprias crenças, que, por sua vez, informam e alteram suas ações subseqüentes. Nessa relação, indivíduos agem tanto como produto quanto como produtores de seu próprio meio e sistemas sociais, sob influências socioculturais. Em contextos educacionais, os instrumentos de auto-eficácia podem oferecer aos alunos respostas para seus problemas ou, ainda, engajá-los em certas estratégias de auto-regulação e percepção de competências e habilidades, podendo influenciar nas escolhas, no esforço, na perseverança e no crescimento desses alunos. Portanto, estão intimamente ligadas à *confiança* e à *motivação*, aspectos bastante valorizados pela teoria sócio-construtivista.

O autor conclui suas idéias declarando que, de acordo com a teoria sócio-cognitiva, a confiança é tanto um construto individual quanto social. Os sistemas coletivos — como as salas de aula, os grupos de professores, de administradores escolares e de políticos da educação — desenvolvem crenças coletivas sobre as capacidades de ensinar, aprender, administrar e resolver tarefas. Em relação à aprendizagem, muitos fatores sociais podem influenciar no desenvolvimento da auto-eficácia, ainda que os alunos tenham consciência de que a possuem. A falta de incentivos, de bons professores, de equipamentos ou de outros recursos são fatores que podem prejudicar o desempenho dos estudantes em suas tarefas acadêmicas. Assim, como sistema social, é papel da escola, em qualquer nível de formação educacional, oferecer e preservar as condições ideais para que as crenças de auto-eficácia de estudantes e de professores se desenvolvam, no sentido de que possam assumir ações educacionais e políticas sociais mais conscientes dentro de sua profissão.

De maneira geral, os estudos desenvolvidos sobre cognição de professores, na década de 1990, abordam fundamentalmente questões conceituais, examinando um vasto número de noções de conhecimento que emergem do contexto de formação de professores.

No intuito de examinar estudos na área de cognição de professores, pesquisadores começam a propor categorias, sugerindo também subtipos em cada uma das categorias, procedimento que nos parece bastante eficiente na compreensão de aspectos como crenças e processos reflexivos. Tal tratamento dado a diferentes tipos de crenças sugere que a pesquisa em cognição docente mudou a perspectiva do estudo

generalizado para a de uma análise mais focada de crenças, tal como já sugerira Pajares (1992).

Com a entrada do novo milênio, o interesse por pesquisas na área da cognição docente intensifica-se, sendo que o *conhecimento do professor* passou a ser o conceito mais amplamente utilizado na área. Muitas das publicações mais importantes surgidas na década de 1990 são retomadas por estudiosos, especialmente em relação à tensão entre o conhecimento formal e prático do professor. Nesse sentido, são focalizados, particularmente, os conceitos de *conhecimento-na-ação* e de *reflexão-na-ação*, trazidos por Schön (1983).

Dessa maneira, o conhecimento do professor passa a ser visto, de maneira mais ampla, como aquilo que embasa suas ações na prática. O termo *conhecimento* é aqui usado como o conceito maior para todos os tipos de construções cognitivas, já que, na mente do professor, componentes do conhecimento, dentre os quais crenças, concepções e intuições, são profundamente interligados. Assim, na investigação do conhecimento docente, o principal foco de atenção deve estar na totalidade complexa de cognições e seus desenvolvimentos, bem como na maneira pela qual estas interagem com as ações do professor em sala de aula.

À medida que a primeira década de 2000 avança, vemos que a vertente de pesquisas em cognição docente apresenta-se cada vez mais interessante à área de formação de professores. Nesse cenário de investigações, presenciamos um crescimento significativo de pesquisas e de conceitos sobre cognição de professores ao longo de trinta anos, envolvendo conflitos e dilemas que continuam a apontar nas mais recentes pesquisas relacionadas à formação docente.

Em termos de conceituação, Borg salienta o fato de que a área de estudos em cognição docente delinea-se em torno de uma vasta terminologia, incluindo-se conceitos como *cognição, conhecimento (e seus subtipos), crenças, atitudes, concepções, teorias, asserções, princípios, pensamento e tomada de decisão* (op. cit: p. 272). Concordamos com o autor quando este afirma ser necessário que haja um esforço pela busca de senso de unidade e de coerência conceitual nas pesquisas em tal campo de estudos, por meio do estabelecimento e do uso consistente de um sistema terminológico compartilhado entre pesquisadores, a fim de se evitar que conceitos similares continuem sendo usados com diferentes significados, bem como que diferentes termos refiram-se aos mesmos construtos.

Nesse sentido, Borg define *cognição de professores de línguas* como

*um termo inclusivo, que se refere às redes de conhecimento, pensamentos e crenças construídas por professores de línguas ao longo de seu trabalho, sendo tais redes complexas, orientadas pela prática, pessoais e sensíveis ao contexto, seja qual for o estágio profissional em que o professor se encontre, ou o contexto de ensino de línguas no qual atue, pense e desenvolva conhecimentos ou crenças sobre qualquer aspecto de seu trabalho (op. cit: p. 272).*

Concluindo suas idéias a respeito da natureza da pesquisa em cognição de professores, Borg afirma que o estudo sobre as ações de ensino deve integrar-se ao estudo da cognição de professores de línguas, já que nosso objetivo, como estudiosos da área, deve ser não somente descrever teoricamente aquilo que os docentes acreditam e sabem, mas, principalmente, compreender melhor esses docentes e seu ensino, posicionamento com o qual concordamos e buscamos pôr em prática nesta pesquisa.

Enfocando a questão das crenças na formação inicial de professores de línguas em trabalhos recentes, Vieira-Abrahão (2004, 2005) afirma haver evidências científicas de que o conhecimento teórico-prático desenvolvido em cursos de formação de professores pouco influencia nas atividades de docência em salas de aula, sendo os professores altamente influenciados por suas crenças, valores e experiências pessoais ao interpretar teorias e construir sua prática pedagógica. Outras investigações também apontam que os professores, ao iniciarem seu exercício profissional, tendem a recuperar experiências vividas enquanto alunos, fazendo prevalecer tais conhecimentos e valores sobre as orientações feitas nos programas de formação, seja qual for a linha teórica subjacente a eles. Isso vem a comprovar *o fraco impacto que a educação formal exerce na alteração dos efeitos da aprendizagem de observação* (VIEIRA-ABRAHÃO, 2005, p. 313).

No caso da formação pré-serviço nos cursos de Letras, o aluno-professor traz uma experiência importante como aprendiz ou já como professor, sendo *portador de uma rica história de vida*, além de conhecimentos teóricos sobre ensino e aprendizagem de línguas. Porém, em contextos de formação inicial, esse aluno tem poucas oportunidades de ver *explicitado para ele próprio o que acredita ser linguagem, ensinar e aprender, algo fundamental para orientar seu trabalho em sala de aula* (VIEIRA-

ABRAHÃO, 2004, p.132), argumento que consideramos plausível nesta investigação. A autora afirma que as concepções dos professores sobre ensinar e aprender podem originar-se de fontes diversas, entre as quais suas experiências enquanto aprendiz e a observação de professores; as experiências prévias de docência; a exposição a diferentes métodos; a opinião formulada sobre o trabalho de outros docentes; as experiências como pai ou mãe. Nesse sentido, ao inserir-se em um programa de formação inicial ou em serviço, professores levam consigo crenças, valores, pressupostos, experiências e conhecimento, gerados e transformados ao longo da vida e que, portanto, merecem ser considerados. Para Vieira-Abrahão, independentemente da nomenclatura utilizada para se conceber a idéia de crença, notamos que, atualmente, o professor não é mais tomado como um indivíduo passível de treinamento — tal como era tratado em uma visão tecnicista de formação de hábitos para a sala de aula — e que simplesmente incorpora em sua vida pessoal e profissional as crenças, teorias e experiências “bem-sucedidas” de profissionais tidos como “experientes” e como modelos de docência. Sabemos, hoje, que é nos contextos de ação que as crenças se (trans)formam e nos quais professores — como profissionais em sociedade — contribuem para a concepção da história do lugar em que atuam e formam indivíduos, avaliando as contribuições e responsabilidades de sua prática para seus alunos e a comunidade que integram. Entretanto, apesar de todas as experiências prévias que traz para a graduação, o aluno-professor raramente tem explicitadas para ele próprio suas concepções sobre o que é linguagem/língua, ensinar e aprender, algo fundamental para orientar seu futuro trabalho em sala de aula.

Para Borg (2006), cada indivíduo em formação inicial é afetado pelos programas de formação de diferentes maneiras, sendo necessária a realização de estudos longitudinais a respeito do desenvolvimento individual de professores de línguas em processo de formação inicial. Segundo o autor, a formação docente pode assumir diversas formas, de acordo com o tempo, o público-alvo e os propósitos almejados; portanto, a natureza dos cursos de formação é um dado importante na análise de seu impacto sobre as crenças de futuros professores de línguas, conforme constataremos na análise e na discussão dos dados desta pesquisa.

De acordo com Borg, as ações de professores de línguas são sustentadas e influenciadas por uma gama de cognições pré-ativas, interativas e pró-ativas por eles construídas. Entretanto, o autor também entende que a relação entre cognição e prática no ensino de línguas não pode ser considerada nem linear nem unidirecional. No primeiro caso, não é linear porque as cognições e as práticas podem nem sempre



coincidir, devido à influência mediadora de fatores contextuais (conforme discutiremos à frente). No segundo caso, não é unidirecional porque as crenças de professores, por si só, são definidas de acordo com aquilo que acontece em sala de aula. Assim, Borg conceitua ensino de línguas como *um processo de interações entre cognição, contexto e experiência* (op. cit.: p. 275). Igualmente para Barcelos (2006), uma questão central na investigação de crenças é a relação entre contexto, crenças e ação, sendo necessário, assim, situar o conceito em uma perspectiva atual, relacionada à área de *cognição*.

Podemos afirmar que Barcelos tem uma visão de cognição de professores congruente com as idéias de Borg, que usa o termo para se referir àquilo que os professores *pensam, acreditam e sabem* sobre ensinar línguas, três processos cognitivos dificilmente dissociados entre si. Complementarmente, Barcelos apresenta sua idéia de crenças também com base em uma visão deweyana, ao concebê-las como

*uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais* (2006, p. 18).

Dewey (1997) associa o conceito de crenças à atividade de reflexão, ao afirmar que crenças e suas conseqüências são a base do pensamento reflexivo, visto como a consideração ativa, persistente e cuidadosa sobre essa mesma crença ou forma de pensamento. Para o autor, a operação reflexiva se desenvolve por meio de dois subprocessos: a) um estado de incerteza e de hesitação frente a um problema; b) uma atitude de investigação que traga à luz fatos que corroborem ou anulem uma crença. Dewey define problema como *qualquer coisa que choque ou desafie a mente a acreditar em incertezas* (p.9) e, sendo assim, reflexão implica questionar uma *base de crenças*, visão que nos parece interessante. Nesse sentido, o autor afirma que a função pela qual uma coisa significa ou indica outra e nos leva a considerar seu valor para justificá-la ou nela acreditar é o fator central em toda atividade intelectual reflexiva. A origem da reflexão está, então, na dúvida que se instaura quando os dados — ou as crenças — dos quais lançamos mão não são suficientes para encontrarmos a solução do problema, já que apenas a sugerem, por meio de nossa experiência e conhecimento prévios. Portanto, a reflexão tem como principal desafio nos deslocar da inércia

sugerida por crenças baseadas em experiências que já não servem para resolver um problema novo. Manter a dúvida e prolongar os questionamentos é, pois, a essência do pensamento reflexivo e da relatividade das crenças, corroborando a idéia de que estas se constroem em contextos específicos de problematização. Concordamos com essa visão e acreditamos que a atividade de reflexão deve ser cada vez mais estendida nos dias atuais, em que os contextos se modificam e se nos apresentam tão desafiadores de maneira cada vez mais rápida e transitória.

Voltando a Barcelos (2006), as interpretações mais atuais sobre cognição têm influenciado também a visão sobre a natureza das crenças, indicando *uma perspectiva mais situada e contextual desse conceito* (op. cit: p. 18). Estudos como o de Kalaja e Barcelos (2003), do qual trataremos melhor adiante, apresentam uma idéia bastante interessante a respeito de tal nova perspectiva, segundo a qual crenças são, fundamentalmente, *dinâmicas; emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente; experienciais; mediadas; paradoxais e contraditórias; relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa; não tão facilmente distintas do conhecimento* (BARCELOS, 2006, p. 19-20).

Barcelos sugere, pois, diretrizes de investigação de crenças para a construção de *uma agenda produtiva de pesquisa sobre crenças no Brasil* (op. cit., p. 33). Dentre tais sugestões, afirmo que algumas são enfocadas neste trabalho de doutorado:

- *investigar crenças em contextos diversos*, já que o *teletandem* é um ambiente de pesquisas inéditas sobre crenças no Brasil;

- *estudar crenças mais específicas, como as possibilidades de estudo entre crenças e cultura*, tal como realizamos nesta pesquisa, ao estudar as relações entre uma brasileira e uma mexicana, na tarefa de aprender e ensinar línguas à distância;

- *examinar a metodologia e os instrumentos de investigação de crenças*, já que gravações de interações via *MSN*, os diários das interações, as mediações e os diários reflexivos sobre elas, além das autobiografias, são instrumentos contemporâneos e inovadores de coleta de dados em pesquisas sobre crenças;

- *estudar crenças sobre outras línguas estrangeiras além do inglês*, já que as línguas enfocadas nesta pesquisa são o espanhol e o PLE, esta última foco de um número ainda pequeno de pesquisas;

- *examinar o impacto da formação docente* — e penso que também a humana — *nas crenças de professores*, já que esta pesquisa trata da formação inicial para o *teletandem*, em contexto universitário;

- *compreender o papel da linguagem na investigação de crenças* e, na presente pesquisa, como ela se articula nos discursos pedagógicos e pessoais das interagentes, ao estabelecer uma relação de aprendizagem durável, mediada pelo computador.

Nesse sentido, Barcelos acredita também que os temas atuais de pesquisas sugerem uma tendência da área por uma compreensão maior da função das crenças no ensino e na aprendizagem de línguas e do papel do contexto em sua relação com as crenças e as ações, envolvendo, assim, professores, alunos, ambientes de ensino/aprendizagem de línguas e pesquisadores. Nessa relação, crenças e ações nem sempre são congruentes, isto é, a prática de professores nem sempre reflete suas crenças e seu discurso. Dialogando mais uma vez com as idéias de Borg (2006), Barcelos explica que uma mudança de comportamento não leva necessariamente a uma mudança cognitiva, sendo o contrário também verdadeiro. Isso ocorre porque o professor desenvolve percepções e escolhas pedagógicas de acordo com o contexto instrucional e os alunos, sendo que as crenças, necessidades e expectativas dos aprendizes parecem ser os fatores que mais afetam a prática e a manifestação de crenças dos professores. Assim, mais uma vez, podemos afirmar que o contexto é fundamental para compreendermos possíveis contradições entre crenças e ações de docentes, bem como a ambigüidade de suas práticas. Para Barcelos,

*(...) na verdade, o professor encontra-se em uma rede intrincada de várias crenças e pode decidir, em determinado momento, optar por uma ou outra crença que pode ser inconsistente com outras do seu sistema, mas que vai ao encontro de necessidades mais prementes de seu contexto (2006, p. 32).*

Vimos, portanto, que os cenários sociais, institucionais, instrucionais e físicos nos quais professores de línguas trabalham exercem grande impacto sobre suas cognições e práticas, especialmente para professores iniciantes, cujos ideais sobre ensino de línguas precisam, às vezes, ser deixados de lado — ao menos temporariamente — enquanto tais docentes arcam com as realidades instrucionais e sociais que encontram nas escolas ou em outros contextos de ensino. Dessa maneira, para Borg (2006), fatores contextuais podem interagir com as cognições de professores em dois sentidos: ora causando transformações nessas cognições ora alterando diretamente as práticas sem modificar as cognições que as fundamentam. Neste último caso, podemos ter uma lacuna de congruência entre as crenças já estabelecidas e as

práticas reais dos professores. Superficialmente, tal incongruência poderia ser interpretada como uma inconsistência por parte do professor. Porém, uma interpretação simplista como esta reflete uma apreciação ingênua a respeito de como cognição, contexto e prática são mutuamente informados.

Outra questão relevante para esta pesquisa remete a uma compreensão da natureza das cognições prospectivas de professores e de como estas são definidas, com base em suas experiências de escolarização e de formação docente e, ainda, nas experiências iniciais de ensino de línguas. Sabemos que os professores chegam aos cursos de formação docente trazendo concepções estabelecidas, embora tácitas, sobre ensinar e aprender. Temos, também, evidências das contribuições que as experiências de professores enquanto aprendizes representam para o desenvolvimento de suas cognições, ao longo de suas carreiras. Professores de L2 e de LE, em particular, possuem concepções sobre seu trabalho as quais são influenciadas por suas próprias experiências de aprendizagem de línguas e estudar tais experiências é fundamental para compreendermos os fatores que dão forma aos construtos mentais desses professores.

As cognições prévias de professores em formação pré-serviço atuam, ainda, como um filtro por meio do qual o insumo e a experiência se processam, durante a formação profissional. Assim, o impacto da formação pré-serviço sobre aquilo que os novos professores aprendem não pode ser tomado em vão; professores atribuem sentido e são afetados por programas de formação de maneiras singulares e distintas, tornando claro que a prática de ensino e as primeiras experiências em sala de aula representam influência no desenvolvimento das cognições de futuros professores, já que proporcionam seus primeiros encontros com as realidades da vida escolar e de sala de aula, sob uma visão docente e não mais discente.

O campo de estudos em cognição de professores de línguas também tem se beneficiado dos progressos mais recentes relativos à identificação de particularidades nas cognições de professores que se encontram em níveis distintos de *experiência* ou *perícia* na atividade docente, sendo questão primordial estudar a maneira como tal fator é definido. Em alguns casos, Borg (op. cit., p. 278) afirma haver uma explícita associação entre perícia e anos de experiência de ensino, embora reconheça que, nem sempre, esses dois aspectos caminham juntos. Entretanto, estudos comparativos entre professores novatos e peritos têm oferecido esclarecimentos sobre as diferenças no conteúdo e estrutura de suas cognições. Assim, professores de línguas com uma perícia mais desenvolvida apresentam cognições nas quais diferentes formas de conhecimento

experiencial e formal exercem um papel integrativo, tornando-os capazes de vislumbrar o potencial de seus alunos para o aprendizado em contextos instrucionais, além de antecipar problemas e de resolvê-los, geralmente por improvisação, exercitando, ao mesmo tempo, as habilidades e as sensibilidades dos aprendizes. Por sua vez, professores novatos caracterizam-se por um grau acentuado de compartimentalização do conhecimento, pouca flexibilidade para oferecer respostas improvisadas aos alunos (isto é, de aproveitar oportunidades não planejadas de aprendizagem), repertório instrucional menos variado e dificuldades em pensar sobre o aprendizado a partir da perspectiva do aluno, visões que, de fato, parecem-nos coerentes no contexto desta pesquisa.

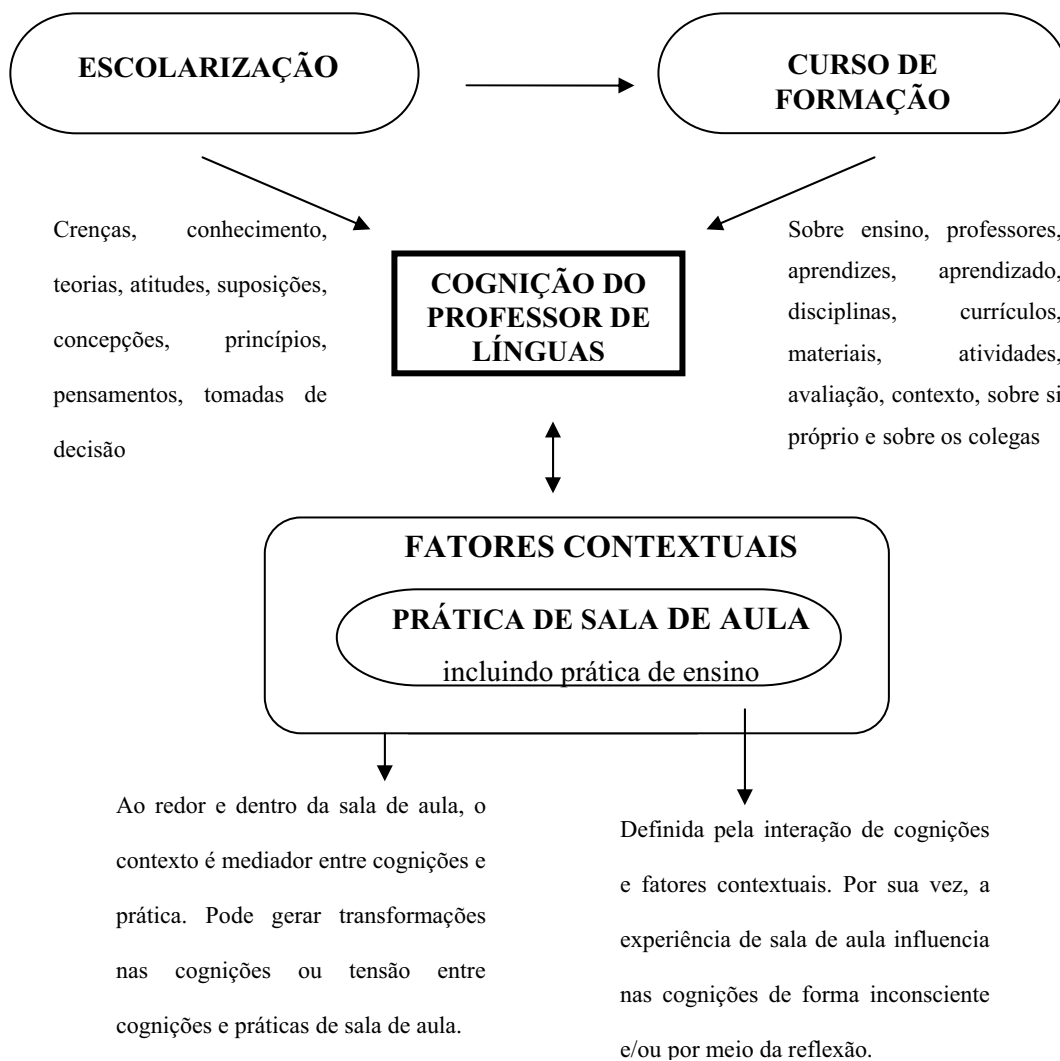
### **2.1.1 Um esquema para as pesquisas em cognição de professores de línguas**

Borg (2006) apresenta uma *ferramenta para conceituar o campo de pesquisas sobre professores de línguas* (p. 281), representada em um diagrama indicativo de que os professores de línguas têm, conforme o autor já afirmara anteriormente, cognições sobre todos os aspectos de seu trabalho. Tais cognições podem ser descritas por meio de vários construtos psicológicos, que, coletivamente, formam aquilo que Borg denomina *cognição docente*. O diagrama proposto também delinea relações entre cognição docente, aprendizagem do professor (tanto durante a escolarização quanto na formação profissional) e prática de sala de aula.

Retomando o que foi discutido anteriormente, há uma ampla evidência de que as experiências dos professores enquanto aprendizes (e, acrescentaria, também enquanto crianças) podem indicar cognições sobre ensinar e aprender que podem continuar exercendo certa influência no desenvolvimento das carreiras docentes. Há, ainda, indícios de que, embora alguns programas de formação profissional possam, de certa forma, “moldar” (grifo meu) as cognições de futuros professores, por outro lado, aqueles que ignoram as crenças prévias de professores em formação pré-serviço podem ser menos eficientes quanto ao impacto que causam na formação desses profissionais. As pesquisas também têm demonstrado que as cognições e as práticas de professores são mutuamente informadas, sendo que os fatores contextuais exercem o importante papel de mediar a dimensão na qual esses docentes são capazes de instruir, em congruência com suas cognições. Por considerarmos interessante a disposição dos conceitos realizada pelo autor, trazemos, a seguir, a representação do diagrama de Borg (o. cit.), contendo os elementos e processos da cognição de professores de línguas:

História pessoal e experiências específicas de sala de aula, que definem pré-concepções de educação (por exemplo, o que é ser professor, o que é ensinar).

Pode confrontar-se com cognições pré-existentes, embora tal impacto seja menor quando tais cognições são desconhecidas.



**Diagrama 1. Elementos e processos em cognição de professores de línguas**

(BORG, 2006, p. 283)

Borg explica que o diagrama 1 nos mostra, primeiramente, que as experiências iniciais de vida inseridas na caixa *escolarização* remetem a pré-concepções sobre educação que podem ser definidas nas relações com o meio adulto, representado, por exemplo, pelos pais. Em relação aos fatores contextuais, estes aparecem englobando a prática de sala de aula, que se torna, por sua vez, parte do contexto. Há também uma pequena lista de construtos para descrever a cognição docente — tal como o autor sugere em relação à necessidade de racionalização terminológica na área de investigação em foco — além de elementos temáticos sobre os quais os professores podem desenvolver cognições. Por fim, o termo *línguas* acompanha o conceito de cognição de professores disposto no centro do diagrama, tornando mais específico o enfoque de estudos em cognição docente.

Podemos associar, assim, as afirmações de Borg às discussões de Vigotski (1998), sobre o campo de estudos relacionados à formação de *conceitos*. O autor afirma que tal tarefa torna-se árdua pela ausência de um método que dê conta de observar a dinâmica interna do processo, já que o que se faz, em termos metodológicos, é simplesmente definir ou abstrair sua definição, visando lidar com o produto acabado da formação de conceitos. Métodos mais contemporâneos, porém, trabalham nas *condições funcionais da formação de conceitos*, levando em conta a percepção e a elaboração mentais do material sensorial que, ao lado da palavra, são essenciais ao processo. Tais métodos consideram, assim, que *um conceito não é uma formação isolada, fossilizada e imutável, mas uma parte ativa do processo intelectual, constantemente a serviço da comunicação, do entendimento e da solução de problemas* (p. 67). Tal como ocorre em relação às crenças, há uma inter-relação dos conceitos em um sistema, já que, segundo Vigotski, *conceitos não ficam guardados na mente do indivíduo como ervilhas em um saco, sem qualquer vínculo que os una* (p. 138), metáfora interessante e pertinente nesta discussão. Se fosse assim, nenhuma operação intelectual seria possível, nem mesmo qualquer concepção de mundo. Não há, assim, conceitos isolados enquanto tais, pois sua natureza pressupõe um sistema.

Vigotski ressalta a idéia de que a formação de conceitos é *um processo criativo e não um processo mecânico e passivo, configurando-se no curso de uma operação complexa, voltada à solução de problemas por uma tendência determinante*. Assim, podemos compreender que tal tendência determinante não leva em conta apenas as imagens recorrentes do passado, reproduzidas nos momentos de tensão em nossa mente; mais que isso, nossa mente (re)cria conceitos à medida que se vê frente a novos

objetivos, desejando realizar a nova tarefa experimental. O que parece diferenciar, então, a experiência de resolver problemas entre o adolescente ou o adulto e a criança em idade pré-escolar não é a abordagem do problema em si (sua visualização e compreensão), mas a maneira como adultos o resolvem e trabalham para alcançar um objetivo.

Este percurso de reflexão que aborda as idéias acima a respeito de formação de conceitos — processo, aliás, que, segundo Vigotski, só vem a se completar na adolescência, por volta dos doze anos de idade — parece valioso para compreendermos a formulação das crenças que, em um caminho semelhante, também são geradas frente à necessidade essencial de se resolver problemas, *revelando os meios pelos quais o homem aprende a organizar e a dirigir o seu comportamento* (op.cit.: 69-70) e, ainda, suas ações. Porém, segundo o autor, para compreendermos o processo de formação dos conceitos, devemos levar em conta o fato de que todas as funções psíquicas superiores são processos mediados e que, no caso dos conceitos, o signo mediador do processo de formação é a *palavra*, que, posteriormente, torna-se o símbolo de um conceito. Portanto, é por meio da palavra que conduzimos nossas operações mentais em direção à solução do problema que enfrentamos e à formação de nossos conceitos, o que só vem a ocorrer, conforme já citamos, em idade pré-adulta.

Vigotski continua sua discussão declarando que, nesse raciocínio, o ensino direto de conceitos é impossível e improdutivo e um professor que tenta agir dessa maneira geralmente atinge pouco ou nenhum resultado, a não ser a repetição de palavras, *o verbalismo vazio, que simula um conhecimento dos conceitos correspondentes, mas que na realidade oculta um vácuo* (p. 104). O autor acredita que as explicações artificiais, como a memorização compulsiva e a repetição, representam a razão da aversão apresentada pelos alunos em relação ao ensino, já que precisam, na verdade, de oportunidades para adquirir novos conceitos e palavras a partir do contexto lingüístico geral, isto é, a partir do momento em que sintam necessidade de usá-la, a palavra e o conceito lhes pertencem, visão que consideramos bastante contemporânea e representativa dos contextos de ensino convencionais.

Voltando-se à questão da aprendizagem de línguas, o autor afirma que, na LM, os aspectos primitivos da fala são adquiridos antes dos aspectos mais complexos, que, por sua vez, pressupõem certa consciência sobre as formas fonéticas, gramaticais e sintáticas. Em sua própria língua, a criança faz uso de formas lingüísticas sem se dar conta disso, enquanto que em uma LE distingue, por exemplo, entre os gêneros



feminino e masculino e tem consciência das formas gramaticais desde o início da aprendizagem. O mesmo ocorre com a fonética, que se apresenta como dificuldade em LE quando se trata da “fala espontânea”, fluente e segura, algo conquistado como *resultado positivo de um estudo demorado e árduo* por parte do aprendiz (1998, p. 137). Nesse aspecto, o *teletandem* pode representar um ambiente mais prazeroso de prática da fala espontânea, já que ambos os interagentes aprendem a língua um do outro exercendo sua autonomia em relação à aprendizagem, o que pode encurtar e facilitar o processo.

Ainda na opinião de Vigotski, da qual compartilhamos, o sucesso no aprendizado de uma LE depende de certo grau de maturidade na LM, já que a criança pode transferir para uma nova língua o sistema de significados que já possui na sua própria. Para ele, o oposto também é verdadeiro — o conhecimento de uma LE facilita a compreensão de formas mais elevadas na LM.

### **2.1.2 Síntese dos conceitos apresentados na seção e o conceito de crenças construído nesta investigação**

A fim de conceituar crenças em ensino de línguas em harmonia com o contexto de investigação deste trabalho, devemos retomar, de maneira sucinta, algumas das perspectivas teóricas discutidas pelos autores abordados. Dessa forma, trazemos, no quadro que se segue, uma compilação das visões mais relevantes a este estudo no campo de investigação de crenças, a partir de uma visão cognitiva de formação de professores de línguas.

<b>Conceito</b>	<b>Definição</b>	<b>Fonte</b>
<b>Crença</b>	Julgamento individual da veracidade ou da falsidade de uma proposição, que só pode ser inferido a partir de uma compreensão coletiva daquilo que os seres humanos dizem, pretendem e fazem.	Pajares (1992)
<b>Crenças</b>	formas de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais.	Barcelos (2006)
<b>Crenças</b>	transformam-se nos contextos de ação, onde professores — como profissionais em sociedade — contribuem para a concepção da história do lugar em que atuam e formam indivíduos, avaliando as contribuições e responsabilidades de sua prática para seus alunos e a comunidade que integram.	Vieira-Abrahão (2004)
<b>Cognição de Professores de Línguas</b>	termo inclusivo, que se refere às redes de conhecimento, pensamentos e crenças construídas por professores de línguas ao longo de seu trabalho, sendo tais redes complexas, orientadas pela prática, pessoais e sensíveis ao contexto, seja qual for o estágio profissional em que o professor se encontre, ou o contexto de ensino de línguas no qual atue, pense e desenvolva conhecimentos ou crenças sobre qualquer aspecto de seu trabalho.	Borg (2006)
<b>Formação de Conceitos</b>	processo criativo e não mecânico e passivo, configurando-se no curso de uma operação complexa, voltada à solução de problemas por uma tendência determinante.	Vigotski (1998)
<b>Conceito</b>	mais do que um hábito mental, é um ato real e complexo do pensamento que não pode ser ensinado por meio de treinamento. Não é uma formação isolada, fossilizada e imutável, mas uma parte ativa do processo intelectual, constantemente a serviço da comunicação, do entendimento e da solução de problemas.	Vigotski (1998)

**Quadro 7: Conceitos relativos ao estudo de crenças e ensino de línguas**

Tendo em vista as proposições apresentadas acima, extraídas das discussões dos autores apresentados nesta seção, bem como o contexto de desenvolvimento desta investigação, podemos afirmar que *crenças são conceitos (re)construídos cognitivamente, por meio de significações atribuídas às experiências, ações, intenções e conhecimentos individuais ou negociados socialmente, em um contexto específico no qual tais crenças emergem — neste caso, a aprendizagem de línguas pelo teletandem. Por resultarem de um processo de interação, nem sempre são uniformes e podem trazer consigo significados inconscientemente paradoxais, seja qual for o aspecto educacional a ser considerado.*

Vale salientar que o *contexto*, nesta investigação, aparece como aspecto fundamental, pois deixa de ser a sala de aula convencionalmente investigada para voltar-se a um ambiente virtual de interação e de ensino/aprendizagem, no qual não há a figura tradicional do professor de línguas. Vislumbramos, portanto, a importância de investigar crenças de acordo com as características individuais e sociais do cenário de ensinar e aprender línguas, o que as torna resultado de um processo interativo de interpretação e (re)significação.

## 2.2 RELAÇÕES DISCURSIVAS NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Iniciamos a discussão teórica sobre as relações discursivas no processo de ensino/aprendizagem de línguas a partir de Fairclough (2001), que analisa o significado da linguagem na produção, manutenção e transformação das relações sociais de poder, no sentido de os indivíduos tomarem consciência a respeito de como a linguagem contribui para a dominação de algumas pessoas sobre outras, já que, segundo o autor, *a consciência é o primeiro passo na busca pela emancipação* (p. 1). Para tanto, enfoca a temática por meio do que nomeia abordagem crítica da linguagem (doravante ACL)<sup>10</sup>. À idéia de *crítica*, o autor atribui a tarefa de demonstrar *conexões provavelmente ocultas entre linguagem, poder e ideologia* (p. 4), as quais, para ele, não são enfocadas de maneira tão complexa em outras abordagens, tais como a lingüística, a pragmática, a psicologia, a análise da conversação e a análise do discurso. Porém, segundo Fairclough, a ACL não deve ser vista simplesmente como um complemento das demais perspectivas, mas como uma orientação alternativa, que implica uma demarcação diferente da de outras abordagens, ao ampliar o escopo da concepção dos estudos sociais da linguagem (p. 11). Assim, a linguagem assume o sentido de *discurso*, visto como prática determinada por estruturas sociais. O *discurso*, então, refere-se à fala ou à escrita reais, sendo que o termo *prática* assume significado paralelo.

Na visão de Bourdieu (2003), cujas idéias são referência mundial nos estudos críticos sobre a linguagem, a filosofia intelectualista trata a linguagem como objeto de contemplação e não como um instrumento de ação e poder. Nesse sentido, o autor aponta Saussure como um dos maiores representantes dessa visão de mundo social como um universo de trocas simbólicas e que reduz a ação a um ato comunicativo. Segundo o autor, embora seja legítimo tratar as relações sociais — inclusive as relações de dominação — como interações simbólicas, isto é, como relações de comunicação que implicam ações cognitivas, não devemos nos esquecer de que as relações comunicativas, por excelência, são também relações de poder simbólico. Portanto, é nas relações de poder entre os falantes ou seus respectivos grupos que as interações comunicativas são legitimadas.

---

<sup>10</sup> No original, o autor usa o termo *critical language study* (CLS).

Tomando especificamente a questão da linguagem e das trocas lingüísticas, Bourdieu argumenta que a Lingüística meramente incorporou dentro de sua teoria um objeto pré-construído, ignorando suas leis sociais de construção, isto é, sua gênese social. Falar de língua sem qualquer especificação aprofundada, como fazem os lingüistas formais, é aceitar tacitamente a "definição oficial" de "língua oficial" (grifos do autor), proposta por uma unidade política. Essa língua é aquela que, dentro dos limites territoriais de tal unidade, impõe-se à população como se fosse a única língua legítima, produzida por autores que têm autoridade para escrevê-la e fixada e codificada por gramáticos e professores que também dividem a tarefa de inculcar sua superioridade. A língua torna-se um código, no sentido de cifra, capaz de estabelecer equivalências entre sons e sentidos, além de representar um sistema de normas que regulam as práticas lingüísticas, tal como vemos acontecer nas aulas de línguas, por exemplo.

A marca lingüística se impõe como a única legítima e os diferentes dialetos (de classe, de região ou de grupos étnicos) precisam lutar contra o uso obrigatório dessa língua oficial. A integração em uma única "comunidade lingüística" (grifo do autor), que é produto da dominação política infinitamente reproduzida por instituições capazes de impor a língua reconhecidamente dominante, é a condição primária para o estabelecimento de relações de dominação lingüística. A unificação política e a conseqüente imposição de uma língua oficial estabelecem relações entre os "diferentes usos da mesma língua", que diferem fundamentalmente a partir de relações teóricas entre línguas diferentes, faladas por grupos econômica e politicamente independentes. A comunicação entre classes ou, ainda, entre grupos étnicos, representa sempre uma situação crítica em relação à língua em uso, qualquer que seja esta.

Portanto, estamos de acordo com o autor, ao afirmar que não há palavra inocente e seus efeitos podem destruir sua aparente unidade de palavra comum. Cada palavra, cada expressão, pode adquirir sentidos antagônicos, refletindo a maneira pela qual é compreendida pelos interagentes. Sendo assim, os indivíduos modificam, de maneira implícita e rotineira, suas expressões, no sentido de provocar receptividade — por exemplo, a forma como os adultos alteram seu vocabulário e seu tom de voz para falar com crianças. Para Bourdieu (op. cit.), toda expressão lingüística é, essencialmente, um *eufemismo*, já que é sempre modificada por algo como um “auto-sensor”, que atua no processo de antecipação. Visto dessa maneira, os fenômenos de polidez e de prudência, isto é, de escolher a palavra certa para a ocasião certa, não são excepcionais, mas

simplesmente manifestações óbvias de qualquer produção lingüística. Finalmente, a questão de estilo pode ser repensada, se vista como "um desvio individual da norma lingüística" (grifo do autor), uma elaboração particular que tende a dar ao discurso propriedades distintas relacionadas a percepções subjetivas, que permitem distinções entre diferentes modos de dizer. Assim, as Ciências Sociais devem levar em conta a autonomia da linguagem, sua lógica peculiar e suas regras específicas de funcionamento. Particularmente, um indivíduo não pode compreender os efeitos simbólicos da linguagem sem atentar para o fato de que ela é um mecanismo de capacidades ilimitadas. *Não há nada que não possa ser dito, nem mesmo o nada. Tudo pode ser dito por meio da linguagem* (BOURDIEU, 2003, p. 41), visão que consideramos bastante adequada às constantes transformações sociais e educacionais pelas quais temos passado.

### **2.2.1 Os conceitos de ideologia e poder simbólico**

A idéia de *ideologia* aparece como fundamental nas discussões de Fairclough (2001), que a define como sendo intimamente ligada ao poder, devido à natureza das asserções ideológicas estarem implícitas em convenções particulares e apoiadas por relações de poder. Além disso, ideologias são meios de legitimizar a existência de relações sociais e diferenças de poder, por meio de formas comuns e familiares de comportamento que certificam tais relações e desigualdades. Por tudo isso, ideologias são fortemente associadas à linguagem, a forma mais corriqueira de comportamento social, na qual confiamos a maior parte das *asserções de senso-comum* (op. cit.: p.2).

Na visão do autor, o exercício do poder, na sociedade contemporânea, está embebido em ideologias, já que vivemos em uma *época da linguagem*. Assim, a linguagem não se tornou apenas o meio mais importante de controle social, mas cresceu absurdamente em termos de uso, de variações e de complexidade das capacidades lingüísticas desenvolvidas pelo homem contemporâneo, levando-nos a compreender sua natureza ideológica como um dos temas hoje mais abrangentes das Ciências Sociais. Mesmo assim, o autor afirma que o conceito é ainda trabalhado de maneira inadequada, tal como acontece nas escolas, onde professores de línguas comumente ignoram as funções sociais da linguagem. O mesmo ocorre, concordamos, em contextos acadêmicos, nos quais também predomina uma lacuna entre o nível de consciência

crítica que as posições contemporâneas de linguagem demandam e o nível de fato alcançado.

Segundo Bourdieu (2003), o poder está em todos os lugares, ainda que de forma implícita, mesmo que se queira negá-lo e, nesse sentido, o poder simbólico é uma forma de poder invisível. Os diferentes universos simbólicos (os mitos, as línguas, as artes e as ciências) são tratados, assim, como instrumentos de conhecimento, comunicação e construção do mundo de objetos, as “estruturas simbólicas”. Na visão do autor, com a qual estamos de acordo, devemos nos lembrar de que as ideologias são sempre *duplicamente determinadas* (op. cit., p. 169) e que suas características derivam não só dos interesses das classes que elas representam, mas também dos interesses daqueles que as produzem.

Nesse sentido, Bourdieu enfatiza que, no processo político de construção, legitimação e imposição de uma língua oficial, o sistema educacional assume papel decisivo. Ao trabalhar diariamente com a capacidade da criança para expressar idéias e emoções, o professor utiliza uma mesma linguagem clara e fixa com indivíduos que trazem, por sua vez, uma linguagem rica e diversificada para a escola. Assim, acaba por incliná-los a ver, a sentir e a nomear as coisas dentro de uma mesma ótica, construindo uma consciência comum de nação, a partir da imposição de uma linguagem legítima. No *teletandem*, percebemos uma diluição desse poder, já que não temos um representante de um discurso oficial, mas interagentes que aprendem a língua um do outro a partir de perspectivas bastante particulares, já que não se trata de ensinar a língua oficial de um país, mas de aprender a se comunicar nas línguas em um contexto onde não há a figura “poderosa” do professor. Assim, ambos os interagentes passam a ter acesso à língua um do outro por meio das próprias interações, cujo discurso se desenvolve de maneira menos competitiva e mais colaborativa.

Fairclough (op. cit.) enfatiza ser importante fazer uma distinção entre o exercício do poder por meio de *coerção*, de diversas naturezas, daquele que se estabelece por meio do *consentimento*, já que as relações de poder dependem de ambos, em variadas proporções. A ideologia, nesse sentido, é o significado primário do consentimento, o que igualmente consideramos uma idéia pertinente. Em relação a como a linguagem contribui para a dominação de alguns indivíduos sobre outros, as idéias de resistência e de mudança não são apenas possíveis, mas realmente acontecem a todo momento, dependendo do nível de consciência crítica sobre a dominação desenvolvido e experimentado pelas pessoas.

Fica claro, portanto, que o discurso real é determinado por convenções implícitas. A instância individual sempre implica convenções sociais, ou seja, a ordem social é mais generalizada e refere-se à estruturação de um espaço social particular, associado a vários tipos de prática. Fairclough (2001) afirma que podemos encontrar o tipo discursivo “conversação” em variadas ordens de discurso, relacionadas a diferentes instituições sociais. Na educação, por exemplo, a conversação é marcada por papéis desempenhados não apenas em sala de aula, mas também no discurso de uma atividade ou tarefa de casa. O poder reside, assim, na capacidade de controlar as ordens do discurso, o que, no *teletandem*, parece gerar um tipo de poder negociado, tendo por objetivo a autonomia do aprendiz, outro princípio da aprendizagem *in-tandem*.

Refletindo criticamente sobre a idéia de *região*, Bourdieu (2003) argumenta que, ao estabelecer critérios objetivos para uma identidade "regional ou étnica", não devemos nos esquecer de que, na prática social, tais critérios — por exemplo, a língua, os dialetos e o acento — são objeto de *representações mentais*, isto é, as derivadas de atos de percepção, apreciação e cognição, nos quais os agentes investem seus interesses e suas pressuposições, e de *representações materiais*, tais como emblemas, bandeiras, monumentos ou atos e estratégias de manipulação simbólica, que têm por objetivo determinar a representação mental que outras pessoas podem formar dessas propriedades e de seus proprietários.

Atualmente, a fronteira nada mais é que o produto de uma divisão que pode ser mais ou menos baseada na "realidade" e podemos afirmar que as "regiões" estão divididas de acordo com diferentes critérios conceituais (língua, *habitat*, manifestações culturais) que nunca são homogêneos. A fronteira, que é produto de um ato legal de delimitação, produz diferenças culturais, ao mesmo tempo em que é produto delas: basta considerarmos o papel do sistema educacional no desenvolvimento da linguagem para entendermos que a política pode desfazer aquilo que a História fez. No *teletandem*, observamos que estas questões podem ser minimizadas, à medida que os interagentes utilizam-se das próprias realidades fronteiriças para aprender sobre as diferentes culturas e línguas envolvidas nas interações, no sentido de compreender as diferenças e as semelhanças culturais a partir de perspectivas particularizadas dos participantes.

O discurso regionalista, na atualidade, é *performativo*, tendo como objetivo apresentar como legítima uma nova definição das fronteiras e levar as pessoas a conhecer e reconhecer a "região", que, como sabemos, é ainda delimitada por uma definição tradicional e dominante. Podemos dizer que, no *teletandem*, busca-se



justamente o predomínio de uma visão dinâmica de fronteira, ao contrário da sala de aula, onde raramente ocorre esse intercâmbio de manifestações lingüísticas, culturais e sociais.

Para Fairclough (2001), os fenômenos lingüísticos são sociais porque sempre que as pessoas falam, ouvem, escrevem ou lêem realizam essas ações de maneiras determinadas socialmente, gerando efeitos igualmente sociais. Por sua vez, o modo como as pessoas usam a linguagem em seus contatos mais íntimos e privados não é apenas determinado por relações em família; há também efeitos sociais, no sentido de se manter, ou, então, modificar essas relações. Em contrapartida, os fenômenos sociais são lingüísticos, no sentido de que a atividade de linguagem presente nos contextos — tal como ocorre em todas as atividades de linguagem — não é mero reflexo ou expressão de processos e práticas sociais, mas uma parte deles. Não se trata, assim, de uma relação simétrica entre linguagem e sociedade como duas facetas iguais de um todo; o todo é a sociedade e a linguagem é um segmento do social (op. cit.: p. 19).

Fairclough diferencia, assim, a noção de discurso da de *texto*. Para ele, o discurso refere-se ao processo de interação social do qual o texto, escrito ou oral, faz parte. Tal processo, por sua vez, inclui o *processo de produção*, no qual o texto é produto, e o *processo de interpretação*, no qual o texto é fonte. Nesse sentido, a análise do discurso inclui o estudo de processos de produção e de interpretação, nos quais as propriedades dos textos interagem com as diversas “fontes individuais” (grifo do autor) que as pessoas guardam em suas mentes e às quais recorrem ao produzir ou interpretar textos: o conhecimento de linguagem, as representações dos mundos natural e social, os valores, as crenças, as asserções e outras, socialmente determinadas e ideologicamente definidas. Assim, as pessoas internalizam e viabilizam para si aquilo que a sociedade produz, recorrendo às suas fontes individuais para engajar-se na prática social, incluindo o discurso. Nesse percurso, concordamos que as condições sociais definem as fontes individuais trazidas para a produção e a interpretação de textos e estas, por sua vez, definem o modo como os textos são produzidos e interpretados.

O autor acrescenta que não faz nenhuma diferenciação entre os tipos de discurso e de textos a serem analisados, pois, mesmo quando estes são essencialmente orais, a fala é intermediada por gestos, expressões faciais, movimentos e posturas, sendo, assim, denominados pelo autor como *textos visuais*. Para ele, tais textos funcionam como uma referência importante na compreensão do discurso falado e, muitas vezes, como seu substituto — em movimentos afirmativos ou negativos com a cabeça e os ombros, por

exemplo. Além disso, o significado social da imagem muitas vezes adquire dimensões bastante significativas, a exemplo das propagandas veiculadas pela mídia. Lembramos que, para esta pesquisa, o texto visual produzido e interpretado por meio das imagens possibilitadas pela *webcam* representa uma referência importante para as interagentes, à medida que as aproxima e torna possível visualizar reações mediante a aprendizagem das LEs, gerar conteúdo para a aprendizagem, além de representar um dos diferenciais mais importantes entre o *teletandem* e as demais modalidades de ensino de línguas *intandem*.

Discutindo os “papéis sociais” (grifo do autor), ou melhor, as *posições subjetivas* assumidas particularmente na instituição escolar (FAIRCLOUGH, 2001, p. 31), o autor acredita haver um sentido no qual podemos dizer que o professor e os aprendizes *são aquilo que fazem*. Os tipos de discurso predominantes em sala de aula estabelecem posições subjetivas para professores e alunos, e é somente “ocupando” (grifo do autor) tais posições que eles se tornam professor ou aluno. Ocupar uma posição subjetiva é essencialmente uma questão de fazer (ou não fazer) certas coisas, de acordo com os direitos e deveres discursivos de professores e alunos — isto é, aquilo que a cada um é ou não é permitido e solicitado dizer, por meio de tipos particulares de discurso. Para Fairclough, trata-se aqui de um caso em que a estrutura social, na forma particular de convenções discursivas, determina o próprio discurso. Em contrapartida, ao ocuparem posições subjetivas particulares, professores e alunos acabam por *reproduzi-las*, já que somente assim podem continuar a ser parte daquela estrutura social; o discurso, assim, é que determina e reproduz tal estrutura social. O ponto fundamental desta discussão está no fato de que a educação, ao lado de todas as outras instituições sociais, tem como sua “agenda oculta” (grifo do autor) a reprodução de relações de classe e de outras estruturas sociais mais elevadas, ao lado de sua agenda educacional aberta.

Dessa maneira, podemos compreender a escolha do autor pelo termo *posição subjetiva* ao invés de “papel social”. Fairclough (op. cit.) destaca a ambigüidade contida na palavra *sujeito*, que pode assumir tanto o significado de agente social e possuidor de autoridade quanto o de pessoa passiva ou em posição de constrangimento. Porém, é justamente no estado de estar constrangido que reside a pré-condição de tornar-se capaz, ativo e *criativo*, no sentido de não apenas implementar discursos, mas de criá-los por meio de uma combinação de tipos discursivos. Os tipos de discurso são recursos para os sujeitos, mas a atividade de combiná-los em meio às demandas e contradições constantemente mutáveis das reais situações sociais representa a verdadeira capacidade

criativa de re-produzir os discursos. Concluimos, portanto, que *reproduzir*, no sentido de *preservar*, pode ser basicamente conservador, ou, então, fundamente transformador, quando significa *produzir de novo* ou produzir o novo, algo que vemos acontecer em um contexto inovador como o *teletandem*, no qual não há diferentes posições subjetivas, já que ambos os participantes são interagentes em busca de sua autonomia na aprendizagem de línguas. Portanto, o discurso produzido é realmente novo e vinculado a cada contexto particular de interação, diferentemente da sala de aula, onde os discursos tendem a se reproduzir e a ser preservados, independentemente do contexto no qual se instauram.

### **2.2.2 O poder *no* e *por trás* do discurso**

Observamos, assim, possibilidades de explorar diversas dimensões presentes na relação poder e linguagem, sendo os dois focos mais importantes aqueles que remetem ao *poder no discurso* e ao *poder por trás do discurso*. De maneira geral, o primeiro refere-se ao discurso como *o lugar no qual as relações de poder são verdadeiramente exercitadas*, enquanto que, na segunda perspectiva, focalizamos *a maneira como as ordens do discurso, enquanto dimensões de ordens sociais, são elas próprias constituídas por relações de poder* (Fairclough, 2001, p.36).

No primeiro aspecto, o poder *no* discurso é exercido por participantes que controlam e limitam a atuação de participantes desprovidos de poder, em aspectos como os *conteúdos*, aquilo que é dito ou feito; as *relações*, as ligações sociais vivenciadas por pessoas em um discurso; e os *sujeitos*, as posições subjetivas que as pessoas podem ocupar. Para Fairclough (op. cit.), isso pode variar de acordo com as ordens do discurso que, por sua vez, alteram-se de acordo com as diferenças culturais enfocadas.

O autor chama-nos a atenção para algo bastante pertinente a esta pesquisa, ao discutir a respeito da constituição do discurso contemporâneo, que envolve participantes separados geográfica e cronologicamente, porém envolvidos por meio do que denomina *relações ocultas de poder* (p. 41), proporcionadas, especialmente, pela mídia. Segundo ele, a diferença mais óbvia entre o discurso face-a-face e o discurso da mídia é a unilateralidade discursiva desta última. Na interação face-a-face, os participantes se alternam entre serem produtores e intérpretes de um texto, enquanto no discurso midiático vemos estabelecer-se uma relação entre produtores e consumidores. Outro aspecto importante é que, no discurso face-a-face, os produtores visualizam suas

contribuições para pessoas com quem estão interagindo (interagentes reais), adaptando a linguagem à luz dos *feedbacks* que recebem dos co-participantes. Entretanto, o poder também pode estar oculto no discurso face-a-face, já que há uma óbvia conexão entre *pedidos* e poder, isto é, pedir algo ou um favor a alguém é também uma manifestação de poder. Nesse aspecto, há formas gramaticais mais ou menos diretas para se fazer pedidos e que relativizam a manifestação do poder no discurso. É o que vemos acontecer, constantemente, nos discursos instaurados entre professor e alunos, em sala de aula. No *teletandem*, embora sendo uma modalidade virtual de ensino de línguas, a interação visual dos participantes por meio de uma *webcam* permite sua aproximação como em tempo real, sendo possível a visualização das reações dos interagentes e o oferecimento de *feedbacks* apropriados, o que facilita a minimização do poder discursivo e neutraliza a coerção.

A idéia de *poder por trás do discurso* significa que a ordem social do discurso aparece como um efeito oculto de poder, representado por meio da *padronização*, parte de um vasto processo de unificação econômica, política e cultural e também uma maneira de estabelecer o nacionalismo, a forma mais relevante do capitalismo. Fairclough acredita que a questão define-se, assim, sobre quem, de fato, possui acesso a determinadas ordens de discurso e, ainda, a quem tem o poder de impor e determinar o acesso ou a restrição a eles. O mito do *discurso livre*, no qual todos podem dizer aquilo que desejam, é, na verdade, uma representação de poder amenizado, que remete ao sentido das “mercadorias socialmente valiosas”: a saúde, o bom emprego, a casa confortável. Embora saibamos que tais benefícios estão desigualmente distribuídos em sociedade, o princípio embasador é o de que qualquer um tem o direito de obtê-los e de manifestar seus argumentos livremente em busca dessas comodidades. O mesmo ocorre em relação às qualificações, para as quais, fundamentalmente, todos são livres. Porém, também é de nosso conhecimento que apenas o bloco dominante tem acesso a algumas delas, tais como a Medicina, a Educação ou o Direito, levando a maior parte das pessoas a capacitarem-se para ser “clientes”: o paciente, o aluno, o reclamante legal, o que não lhes garante a posição de cidadãos incluídos em uma determinada instituição. O discurso desses profissionais, incluindo vocabulários especiais ou *jargões*, é um meio de inclusão de alguns e de exclusão de outros.

Na visão do autor, a qual nos parece muito coerente, o sistema educacional exerce grande responsabilidade sobre as diferenças de acesso das pessoas em sociedade, pois reproduz a existência social de divisões de trabalho e de relações de classe.

Entretanto, não há como atribuir-lhe a culpa ou o poder individual pelas limitações ou acessos permitidos. Tal poder é dividido com outras instituições e origina-se no sistema de relações de classe existentes no nível social.

### **2.2.3 O discurso do aconselhamento**

A respeito da temática que intitula esta subseção, Fairclough (2001) afirma que o impacto da economia e do Estado sobre a vida das pessoas tem levado muitos indivíduos a experimentar problemas e as conhecidas “crises de identidade”, vistas como dilemas pessoais para os quais buscam o auxílio de “organizações de ajuda”, em que atuam desde profissionais da psiquiatria até voluntários ou samaritanos. Essas organizações possuem uma considerável variedade de métodos terapêuticos e de técnicas de aconselhamento, que, por constituírem-se como conhecimento científico social, são, na verdade, exemplos autênticos de tecnologias discursivas.

A estratégia de aconselhamento tem como definição mais comum a forma de comunicação inter-pessoal caracterizada pelo desenvolvimento de uma compreensão emocional, geralmente descrita tecnicamente como “harmonia” ou “empatia”. Centra-se em um ou mais problemas do(a) “cliente” e é livre de julgamentos autoritários e pressões coercivas por parte do conselheiro. Seu objetivo é, geralmente, atingir transformações comportamentais por meio da compreensão do(a) cliente a respeito de fatos sobre os quais não tinha consciência. Funciona, pois, como um mecanismo de reflexão e controle auto-conscientes, por meio de estratégias de reformulação parafraseada das próprias conclusões do(a) interessado(a).

No entanto, Fairclough acrescenta que o aconselhamento oferece ajuda a indivíduos que sofrem, na verdade, de males sociais gerais que não são simplesmente dilemas pessoais, como são levados a acreditar. A idéia implícita nesse tipo de ajuda é a de que os males sociais podem ser remediados por meio do conhecimento dos potenciais ocultos dos indivíduos. Assim, o aconselhamento é visto como uma prática ideológica, em conflito com práticas de mobilização política baseadas justamente no princípio contrário, o de que os males sociais podem ser sanados apenas por meio da mudança social. Portanto, *o aconselhamento torna-se um ingrediente vital do controle social* (FAIRCLOUGH, 2001, p. 187), tendo colonizado rapidamente muitas ordens institucionais de discurso, tais como o trabalho, a educação, a medicina geral, a

orientação vocacional, a lei e a religião, por meio de questões que envolvem relações de controle social.

O autor argumenta, ainda, que o aconselhamento vem sendo tomado como uma tecnologia com um novo mecanismo de alcance e de legitimação de ordem social nas escolas, um tipo de “individualismo corporativo” que vê nas instituições escolares um potencial de parceria em busca de benefícios às pessoas envolvidas, funcionando, em muitos casos, mais como uma tecnologia disciplinar que como uma tecnologia terapêutica. Nas palavras de Fairclough, *em uma escola marcadamente autoritária, na qual predomina um tipo pastoral de aconselhamento, existem poucas chances de real compreensão de divisão de responsabilidades, de autodisciplina e de consenso e respeito entre as pessoas* (op. cit., p. 187).

Entretanto, como já observamos no Capítulo I, o grupo de mediadores do Projeto *Teletandem Brasil* organizou, de forma conjunta, alguns princípios que devem orientar a prática da *mediação*, entendida não apenas como aconselhamento, mas caracterizada como um processo de estabelecimento de boa relação entre mediador e interagente, de forma a criar uma atmosfera de confiança, informalidade e descontração, no sentido de que possam verbalizar suas dúvidas, dificuldades e sucessos em relação ao processo. Nesse sentido, há uma tentativa de diminuição da assimetria e de relativização do poder, pois ambos buscam trabalhar em colaboração, na busca por atingir seus objetivos. Portanto, o mediador deve estar atento para que não tome atitudes prescritivas, que possam impedir a atividade reflexiva, propósito maior da mediação, bem como o desenvolvimento da autonomia do interagente em relação as suas decisões e escolhas práticas. Assim, é importante que o mediador realize uma supervisão colaborativa, oferecendo alternativas para que o interagente possa refletir criticamente sobre qual seria a decisão mais adequada a seu contexto, ou, ainda, que possa se decidir por manter um procedimento já implementado com sucesso nas interações. Por fim, o intuito da mediação deve ser o de valorizar a autonomia dos participantes, no sentido de que sejam capazes de resolver as situações conflituosas presentes nas mais diversas experiências pedagógicas.

#### **2.2.4 Abordagem Crítica da Linguagem e emancipação social: a educação lingüística nas escolas**

Em suas discussões sobre o poder ideológico do discurso, Fairclough (2001) reflete sobre o potencial da ACL na emancipação dos dominados e oprimidos ideologicamente em nossa sociedade, enfocando, particularmente, a educação lingüística nas escolas, onde a consciência crítica de linguagem deveria ser objeto primordial. Nesse sentido, o autor argumenta que há vários contextos educacionais nos quais a ACL poderia exercer importante papel na luta pela emancipação social, entre eles as próprias escolas, e, ainda, as universidades e os contextos de formação em -serviço.

Dos contextos envolvendo profissionais do ensino, o autor salienta o do ensino de inglês como L2. Segundo ele, professores dessa área encontram-se em uma das mais desvantajosas camadas profissionais da sociedade, cujas experiências de dominação e racismo são particularmente demarcadas. Para alguns desses professores, seu papel em termos de garantir empoderamento a seus alunos é o de auxiliá-los a desenvolver sua *capacidade de comunicação em situações que ultrapassam a sala de aula, lugar em que o poder institucional pesa sobre eles, e prepará-los para os desafios, as contradições, as argumentações, em situações nas quais a dinâmica do poder espera deles o silêncio*. Tal processo educacional pressupõe um *diálogo sobre o significado do poder e seu processamento na linguagem*, sendo o ensino de inglês como L2 contexto ideal para o desenvolvimento de uma consciência crítica de discurso e para uma ruptura de modelos de ideologia discursiva (FAIRCLOUGH, 2001, p. 196-7).

No Brasil, sabemos que o campo de ensino de inglês como LE tem caracterizações muito semelhantes e que há algum tempo professores, lingüistas aplicados e filósofos da linguagem vêm desenvolvendo reflexões e críticas em busca de um trabalho de conscientização a respeito dos papéis assumidos em relação ao inglês como língua a ser aprendida. Tais ações vêm minimizando o poder atribuído ao inglês no Brasil, reflexo de uma política mundial de valorização de outras culturas e línguas, representada por fenômenos acadêmicos, sociais, lingüísticos e econômicos, como a transformação do moderno para o pós-moderno e do colonial para o pós-colonial — idéias que discutiremos à frente, em Kumaravadivelu (2006).

De qualquer maneira, o cenário que temos de ensino de línguas na atualidade ainda é o fundamentalmente focado em tarefas instrucionais, isto é, no fazer uso da

língua *efetivamente, corretamente* e de maneira *conveniente*. O mesmo ocorre com a formação de professores, que, na maior parte dos contextos de formação, continuam sendo treinados para *usar bem suas ferramentas de trabalho*. Porém, a idéia de Fairclough sobre o uso da linguagem — ou melhor, sobre a prática do discurso — não se limita à função de executar simples tarefas, mas envolve a tarefa maior de expressar, constituir e reproduzir identidades sociais, incluindo, principalmente, relações de poder.

Do ponto de vista de Fairclough, a escolha de um modelo de ensino de línguas depende, evidentemente, de uma visão implícita de educação lingüística, e, mais ainda, de educação em um âmbito geral. Nesse sentido, o autor diferencia educação de treinamento, não só em relação às línguas, mas a todos os aspectos do currículo, já que as visões instrumentalistas de ensino de línguas, como sabemos, possuem uma orientação mecanicista e focada na transmissão de conhecimentos e habilidades, partindo de conteúdos não problematizadores e ignorando as origens sociais da aprendizagem. Para ele, *a educação, ao contrário, não se restringe à passagem de conteúdos, mas envolve um processo de desenvolvimento da consciência crítica dos aprendizes a respeito de seu meio e de sua capacidade para tornar o mundo mais igualitário* (op. cit, p. 197).

Acreditamos, assim, que o papel da educação lingüística deve ser o de conscientizar aprendizes a desenvolver suas capacidades individuais e coletivas como produtores e intérpretes de discursos com reais propósitos. Esta seria, na visão de Fairclough (op. cit.), a primeira tarefa desafiadora de educação pela linguagem: alcançar o discurso emancipatório por meio da auto-consciência, da prática, dos desafios, das rupturas e da transformação das ordens dominantes de discurso, tal como observamos no *teletandem*, que também é um ambiente de emancipação para aprender. Na verdade, a habilidade de falar ou escrever criticamente sobre a linguagem — *a metalinguagem* — constitui-se como uma importante parte do potencial lingüístico do aprendiz, tornando-o capaz de falar sobre textos, interações e contextos sociais.

Outro princípio da conscientização crítica sobre a linguagem diz respeito às capacidades lingüísticas já trazidas e experimentadas pelo aprendiz. Todos os indivíduos possuem certo senso de compreensão a respeito não só de como fazer aquilo que podem lingüisticamente, mas também quanto a alguns questionamentos sobre os tipos de discurso, as posições subjetivas a serem assumidas e a (des)valorização social da LM em comparação a outras, por exemplo. Nesse sentido, o aprendiz precisa manifestar-se discursivamente a respeito desses fatores, a fim de capacitar-se a *refletir*,



*sistematizar e explicar* sua própria experiência de linguagem, desde os primeiros anos de educação (FAIRCLOUGH, 2001, p. 200).

Por fim, Fairclough distingue dois tipos de discurso emancipatório: um que assume a forma de *empoderamento* e outro que contribui para a transformação de ordens existentes de discurso. No caso do primeiro, as pessoas que são comumente excluídas de tipos particulares e de posições subjetivas de discurso são incentivadas a infringir convenções, sem necessariamente alterá-las, pelo fato de passarem a “ter acesso” a tais tipos e posições discursivas. O empoderamento assume o efeito de “choque potencial” (grifo do autor), auxiliando indivíduos a superar sua sensação de impotência perante ordens de discurso aparentemente imutáveis. A transformação de ordens discursivas, por sua vez, constitui-se em uma questão de *desconstrução* de ordens pré-existentes (grifo nosso) e reestruturação de novas ordens, em busca do engajamento em discursos com propósitos significativos, tal como presenciamos nas interações focadas nesta pesquisa.

### **2.2.5 A linguagem e o poder no mundo contemporâneo**

As discussões finais de Fairclough apontam para mudanças contemporâneas profundas e seus efeitos no modo pelo qual as pessoas passaram a ver o mundo, como reflexo de “tendências globalizantes” iniciadas na década de 1980 e fortemente expandidas a partir dos primeiros anos de 2000, afetando diretamente as questões de poder.

Para o autor, as relações de dominação logicamente ainda existem e têm sua significação dentro da nação-estado e suas instituições, mas o terreno de dominação deixou de ser nacional para ampliar-se em global. Nesse sentido, devemos olhar as relações sociais, suas estruturas e processos por uma escala internacional, se quisermos compreender criticamente os efeitos da sociedade capitalista contemporânea, incluindo o aumento da pobreza e do abismo entre ricos e pobres, as desigualdades e a exclusão social (como se isso, em essência, fosse possível), o ressurgimento do nacionalismo e do racismo, a dupla exploração de mulheres dentro e fora do mercado de trabalho e a insustentável exploração das riquezas naturais. Tudo isso significa que, mesmo onde o foco de análise é nacional ou local, predomina uma base de questionamentos internacionais sustentando tais configurações, prevalecendo uma dialética entre o global e o nacional/local, em um processo ambíguo de condicionamento e estruturação.

Portanto, questões que envolvem linguagem e poder são cruciais para compreendermos a nova ordem mundial e suas políticas, já que a linguagem vem se tornando extremamente importante em sociedade. Lutas de imposição ou rejeição da nova ordem dão-se, freqüentemente, por meio da linguagem, seja pelos novos usos, seja por representações lingüísticas de mudança, fazendo surgir dois fenômenos de extremo potencial, que são a *globalização do discurso* e o *discurso da globalização*.

O primeiro não significa simplesmente que o discurso tornou-se homogêneo em um escala global (embora haja uma pré-disposição para isso), mas que os fatos locais concorrem com um horizonte global, isto é, moldam-se por tendências internacionais afetando o discurso, que, por sua vez, também contribui para a constituição de tais tendências. Como conseqüência dessa presença “global” em diversos países, temos um constante ponto externo de referência e horizonte na constituição dessas práticas discursivas.

Em relação ao discurso da globalização, Fairclough argumenta que conceitos como “globalização” e “flexibilidade” são, em essência, partes de um discurso, pois funcionam como palavras vazias de significado quando pessoas simplesmente falam sobre como o mundo contemporâneo mudou, isto é, são apenas partes constituintes de um discurso, de uma ideologia. Por outro lado, são também processos reais quando nos referimos, por exemplo, à globalização econômica em larga escala, o que nos leva a refletir, mais uma vez, sobre a relação entre linguagem e poder no mundo contemporâneo. Nesse sentido, a globalização é definida pelo autor como um processo parcialmente responsável por estarmos vivendo um constante retorno à linguagem na vida social contemporânea, no qual aqueles que mais se beneficiam desejam intensamente impor essa nova ordem, que não é apenas econômica, mas também política e cultural. Portanto, a globalização proporciona “ações à distância” (grifo do autor), permitindo que os processos e as relações sociais sejam estendidos, tanto em termos espaciais quanto de diferenças sociais e culturais. Assim, a linguagem tem se tornado tão importante porque *o foco está, agora, naquilo que as pessoas podem fazer, à distância, por meio de usos particulares de linguagem* (FAIRCLOUGH, 2001, p. 205), visão que consideramos coerente, haja vista o contexto de pesquisa ao qual damos enfoque. A crítica da linguagem passa a ser um importante elemento na política da nova ordem global, que, por sua vez, também representa uma oportunidade e um desafio para estudos lingüísticos críticos.

Nesse sentido, a aprendizagem de línguas pelo *teletandem* surge como uma atividade resultante da globalização, ao permitir que as pessoas interajam para aprender em contextos no qual o uso da linguagem tem características muito particulares e que, por essa razão, aproximam-nas, ainda que as interações se dêem à distância.

Por fim, Fairclough afirma que os pesquisadores da ACL são vistos por alguns como parciais, mas o autor acredita que isso é inevitável, pois optar pela emancipação do conhecimento significa tomar mesmo partido de algo. Aliás, para ele, não há neutralidade na pesquisa acadêmica e a análise crítica do discurso de nada serve se não for uma fonte para a luta contra a dominação, idéia com a qual concordamos, ao propor uma aprendizagem de línguas que não se restringe aos padrões de ensino tradicionais, mas, ao contrário, busca desenvolver a autonomia dos envolvidos em relação a sua própria aprendizagem.

Ao tratar de maneira bastante pertinente a questão da LA na era da globalização, Kumaravadivelu (2006) apresenta discussões acerca de conceitos fundamentais a esta investigação, como a própria idéia de globalização e de caracterização do discurso crítico da transformação na filosofia pós-modernista, propondo situar a LA sob uma nova perspectiva de transformação disciplinar. Dessa forma, o fenômeno atual de globalização apontado pelo autor constrói-se de maneira *dramaticamente diferente de seus períodos anteriores em intensidade, mas não em intenção* (p.131). Conforme aponta o autor, para o *United Nations Report on Human Development*, de 1999, a globalização ocorre mundialmente em três esferas fundamentais: na *diminuição da distância espacial*, levando fatos ocorridos do outro lado do mundo a afetar a vida pessoal e profissional das pessoas; na *diminuição da distância temporal*, já que as tecnologias fazem com que atos distantes ocorram em tempo real, interferindo na perspectiva temporal do cotidiano dos indivíduos; no *desaparecimento de fronteiras*, algo que acontece não somente em termos comerciais, financeiros e de informação, mas também interfere nas *idéias, normas, culturas e valores*. Para Kumaravadivelu, isso significa que, mais do que nunca, as pessoas estão interligadas de forma intensa e imediata em relação a valores sociais, culturais e em questões econômicas e políticas, e o meio de comunicação que proporciona esse vínculo é a *internet*, formando identidades culturais e lingüísticas. Esta pesquisa é, nesse sentido, uma constatação de tais mudanças.

Deixando de lado visões extremistas de globalização, como a que iguala o conceito ao fenômeno de *mcdonaldização* — numa alusão à idéia de homogeneização

cultural consumista controlada pelos norte-americanos — ou a *de mundo em descontrolo* — na qual a globalização está se tornando cada vez mais descentrada, como se fosse o *reverso da colonização* — parece-nos mais coerente refletir sobre uma terceira visão, na qual a globalização vem proporcionando um equilíbrio entre o local e o global: *o global está em conjunção com o local e o local é modificado para acomodar o global* (KUMARAVADIVELU, op. cit.: 134). Em síntese, podemos compreender globalização atualmente como um sistema de trocas sociais ocorridas mundialmente, ao mesmo tempo em que proporciona conexões significativas entre o local e o distante.

Seguindo tal raciocínio, o autor aborda a questão da linguagem e do discurso na filosofia do *pós-modernismo*, que *celebra a diferença, desafia as hegemonias e busca formas alternativas de expressão e interpretação* (op. cit., p. 139). Nesse sentido, o discurso pós-modernista é essencialmente crítico, ao questionar os aspectos ideológicos, étnicos, culturais, de poder e de conhecimento presentes na construção tanto de discursos quanto de contradiscursos. O autor propõe que a LA passe a tratar a linguagem não mais como sistema, mas como discurso, levando em consideração a natureza política e ideológica das formações discursivas, tal como vimos em Fairclough (2001) e em Bourdieu (2003). Para ele, uma língua, como discurso, não é apenas sua estrutura; mais que isso, uma língua é aquilo que são as pessoas que a falam, seus valores, ideologias, culturas e, portanto, não é desprovida de intenções, significado e poder. Transpondo essas reflexões para o ensino, Kumaravadivelu afirma que *o discurso deve atravessar as fronteiras da sala de aula para investigar estruturas sociais, culturais, políticas e históricas mais amplas que tenham relação com o input e a interação em sala de aula* (op. cit.: 142).

A idéia de processo discursivo de ensino/aprendizagem de línguas deve ser encarada, pois, como um trabalho de *ensinar e aprender a usar* a língua em contextos significativos de desempenho social. Nesse sentido, alunos e professores ocupam papéis interacionais específicos de uma *relação dialógica* (BAKHTIN, 1988, 1994), a qual, por outro lado, pode estar sujeita a relações de poder e de teor *monológico* implícitas no uso da língua. Segundo Bakhtin, (...) *o verdadeiro meio de enunciação, onde ela vive e se forma, é um plurilingüismo dialogizado, anônimo e social como linguagem, mas concreto, saturado de conteúdo e acentuado como enunciação individualizada* (1988: 82). Sob tal perspectiva, o uso de uma língua pressupõe seu envolvimento com múltiplas sublínguas, manifestas em variações de registros profissionais, classes sociais e faixas etárias, comprovando a importância do contexto na comunicação. Nas relações

entre mundo e mente humana, o indivíduo coloca-se, concomitantemente, como (re)criador e multiplicador de significados.

Nesse sentido, Bakhtin contrapõe à palavra autoritária a palavra persuasiva, que não se submete à autoridade e, por isso mesmo, marginalizada. São, então, as nossas palavras que se entrelaçam às palavras do outro, o que gera uma transformação da consciência ideológica individual e coletiva, já que é na co-construção do discurso persuasivo que reside a reflexão. Dada a natureza ideológica e dialógica do discurso, podemos afirmar que tanto a palavra autoritária quanto a palavra persuasiva são marcadas por posições ideológicas conflitantes. A diferença é que a primeira procura neutralizar essas posições conflitantes por meio do discurso da verdade absoluta, tal como acontece na escola. Já a segunda reconhece a variedade, a complexidade, o conflito e o caráter histórico dos valores sociais, *tornando-os oportunidade de apreciação, discussão, reflexão e negociação, possibilitando a transformação ideológica dos participantes da interação* (SZUNDY, 2007).

Para Moita Lopes (2006), vivemos um tempo marcado por transformações provocadas por desenvolvimentos tecnológicos que afetam o mundo e a maneira como pensamos e vivemos. Consequentemente, temos uma nova constituição dos indivíduos e de suas identidades, afetando, igualmente, as formações dos discursos. O autor aponta, assim, a necessidade de criarmos alternativas para a pesquisa em LA, desenvolvendo trabalhos que reflitam visões de mundo, ideologias, valores de seus proponentes e as limitações implicadas nas próprias pesquisas, inseridas em práticas sociais específicas— justamente como buscamos apresentar nesta pesquisa — já que não há mais resultados indiscutíveis e permanentes. Para o autor, a pesquisa aplicada deve considerar, portanto, as mudanças que vivemos em relação à vida sociocultural, política e histórica, na qual, conforme já apontou Fairclough (2003), a linguagem tem importância fundamental. É, pois, uma das tarefas do pesquisador indagar-se sobre a quem e para que seu trabalho serve, bem como conscientizar-se das limitações do conhecimento que está produzindo ou re-produzindo. Nesse sentido, Moita Lopes concebe uma *LA ideológica*, que tem como fundamentais questões de vida social e de linguagem e que deve questionar a *pertinência e a relevância dos conhecimentos metodológicos que utilizamos para fazer nossas pesquisas no contexto aplicado em um mundo em mudança* (op. cit., p. 22), reflexão totalmente cabível a este contexto de pesquisa.

Na perspectiva do ensino de línguas em nível superior — nesta pesquisa, envolvendo a prática de aprendizagem pelo *teletandem* — que implica em trocas e

escolhas interacionais e pedagógicas, a assimetria característica das interações em sala de aula poderia ser amenizada por meio de uma prática voltada a um *aprendizado emancipatório* (PEIRCE, 1989), em que o aprendiz é responsável por seu sucesso na vida. Nessa concepção peirciana, *sucesso* apresenta-se não como um avanço material, mas como uma considerável capacidade de apreciação e compreensão críticas do aprendiz sobre sua própria subjetividade e sobre suas relações sociais. Em contexto convencional de formação de professores de línguas, notamos o predomínio de uma prática denominada pelo autor como aprendizado *autodirigido*, solitário e centrado na aquisição de uma aprendizagem direcionada, sobretudo, ao conteúdo a ser ensinado aos hipotéticos alunos do futuro professor. Se em tal processo o aluno-professor é conduzido a desenvolver capacidades individuais por intermédio do professor, na pedagogia emancipatória deverá compreender como a sociedade exigirá dele o uso real de tais capacidades. Há, então, uma revisão do conceito de competência lingüística, que inclui *a habilidade de dizer e de escrever o que se quer dizer, de ouvir o que é dito e o que está oculto, de defender um ponto de vista, de argumentar, de persuadir, de negociar (...)* (op. cit, p. 411), conferindo ao falante um posicionamento mais consciente, comprometido e reflexivo quanto à importância de seu discurso no contexto sócio-político e educacional no qual está engajado. Portanto, no *teletandem*, a busca pela emancipação dos interagentes também está intimamente ligada à busca pelo sucesso na aprendizagem e, conseqüentemente, na vida dos participantes.

### **2.2.6 Síntese dos conceitos discutidos e a concepção de discurso nesta pesquisa**

De maneira a auxiliar uma recapitulação das discussões teóricas que dão suporte à temática do discurso nesta investigação, apresentamos abaixo um quadro que sintetiza os principais conceitos e idéias trazidos pelos autores enfocados:

<b>Conceito</b>	<b>Definição</b>	<b>Fonte</b>
<b>Discurso</b>	refere-se à fala, à escrita ou à imagem reais, ou ao processo de interação social do qual o texto, escrito, oral ou imagético, faz parte, sendo que o termo <i>prática</i> assume significado paralelo.	Fairclough (2001)
<b>Discurso</b>	o verdadeiro meio de enunciação, onde ela vive e se forma, é um plurilingüismo dialogizado, anônimo e social como linguagem, mas concreto, saturado de conteúdo e acentuado como enunciação individualizada.	Bakhtin (1988)
<b>Discurso Persuasivo</b>	reconhece a variedade, a complexidade, o conflito e o caráter histórico dos valores sociais, tornando-os oportunidade de apreciação, discussão, reflexão e negociação, possibilitando a transformação ideológica dos participantes da interação.	Szundy (2007)
<b>Discurso pós-moderno</b>	deve atravessar as fronteiras da sala de aula para investigar estruturas sociais, culturais, políticas e históricas mais amplas que tenham relação com o <i>input</i> e a interação em sala de aula.	Kumaravadivelu (2006)
<b>Discurso da globalização</b>	tem como foco aquilo que as pessoas podem fazer, à distância, por meio de usos particulares de linguagem.	Fairclough (2001)
<b>Ideologia</b>	meio de legitimizar a existência de relações sociais e diferenças de poder, por meio de formas comuns e familiares de comportamento que certificam tais relações e desigualdades. Fortemente associada à linguagem, a forma mais corriqueira de comportamento social, na qual confiamos a maior parte das <i>asserções de senso-comum</i> .	Fairclough (2001)
<b>Ideologia</b>	serve a interesses particulares que pretendem funcionar como “interesses universais” compartilhados por um grupo. É sempre <i>duplamente determinada</i> : suas características derivam não só dos interesses das classes que elas representam, mas também dos interesses daqueles que as produzem.	Bourdieu (2003)
<b>Educação lingüística</b>	deve conscientizar aprendizes a desenvolver suas capacidades individuais e coletivas como produtores e intérpretes de discursos emancipatórios com reais propósitos.	Fairclough (2001)
<b>Competência Lingüística</b>	habilidade de dizer e de escrever o que se quer dizer, de ouvir o que é dito e o que está oculto, de defender um ponto de vista, de argumentar, de persuadir, de negociar.	Peirce (1989)

**Quadro 8: Conceitos relativos ao estudo do discurso**

Tendo em vista todas as colocações e discussões teóricas com as quais dialogamos anteriormente, bem como o contexto no qual desenvolvemos esta pesquisa, definimos *discurso* como *o meio conceitual que se constrói em situação de interação social — sendo, também, por isso, um processo cognitivo, político e histórico — que se preenche das crenças, ideologias, poderes, culturas e intenções trazidas pelos indivíduos em atividade de co-construção discursiva. O discurso, como atividade interativa, multiplica-se em outras vozes — os discursos de terceiros e os contradiscursos — caracterizando-se como um exercício essencialmente dialógico, no qual o conhecimento é produzido e reproduzido como forma de manifestação criativa, no atual contexto de globalização.*



### 2.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: COMPETÊNCIAS, REFLEXIVIDADE E ATUAÇÃO EM NOVOS CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Antes de iniciarmos as discussões teóricas relativas à terceira temática enfocada nesta investigação, vale esclarecer que faremos uma reflexão a respeito dos principais documentos referentes à formação de professores, ao ensino/aprendizagem de línguas e às competências envolvidas em contextos contemporâneos brasileiros, enfocando, ainda, discussões a respeito de refletividade e de transformação social, trabalhadas também por teóricos estrangeiros.

De início, tomamos como referência as idéias de Sacristán (2002), bastante críticas e desafiadoras, para quem a formação de professores tem sido, habitualmente, alvo de críticas daqueles que se julgam capazes de fazer discursos a esse respeito, normalmente outros professores atuando em escalas investigativas superiores em relação às que atua o professorado em geral. Segundo o autor, grande parte da investigação sobre formação de professores caracteriza-se como *uma investigação enviesada, parcial, desestruturada e descontextualizada, que não entra na essência dos problemas* (op. cit., p. 82).

A visão, já amplamente discutida há mais de uma década, daquilo que o autor chama de *agradável metáfora reflexiva* ocupa espaço em um cenário no qual professores são vistos como aqueles que devem refletir sobre sua prática, tornando-se investigadores de sua própria ação pedagógica. Por outro lado, predomina igualmente uma outra visão, que envolve uma crise de pensamento sobre as grandes organizações educacionais, que questiona as hierarquias políticas e organizacionais difundidas nas práticas de privatização, combatendo a idéia de que os professores estão isolados nos sistemas educacionais. Nessa visão, professores são *comunidades educativas*, colaboradores entre si, desenvolvendo ações que Sacristán (op. cit.) considera *em parte místicas, em parte políticas* (p. 83). Para o autor, professores vivem, na verdade, a entrada do mercado na educação, tornando-os meros produtos sujeitos ao gosto do consumidor, o que não tem nada a ver com ciência.

Nesse sentido, Sacristán acredita que o caminho mais coerente a percorrer seria aquele que chama de *paradigma do senso comum*, no qual o termo é aquilo que caracteriza *o homem e a mulher inteligentes, sábios, atinados, cultos, intuitivos* (op. cit., p. 84). Para o autor, é necessário que passemos a refletir sobre alguns princípios, a começar pelo tipo de pessoas que os sistemas de formação de professores atraem, dadas

as condições de trabalho oferecidas aos profissionais que irão atuar em sociedade, na área educacional. Portanto, é fundamental, na perspectiva do autor, estudar os conteúdos culturais trazidos pelos professores para que as investigações em torno da área de formação sejam úteis.

Outro aspecto de relevância remete-se ao que o autor toma como *primeiro nível da reflexividade*, que envolve a idéia de que todos nós atuamos de acordo com o que pensamos, o que não quer dizer que os conteúdos de nosso pensamento sejam conteúdos da ciência. Para Sacristán, *pensar é algo muito mais importante para os professores do que assimilar ciência, porque pensar é algo muito mais complexo do que transmitir ciência* (op. cit., p.85). Assim, professores pensam de acordo com sua *cultura*, independente do que pode mostrar-lhe a ciência. Outro princípio citado pelo autor complementa diretamente o anterior, ao afirmar que mesmo não sendo ciência, o pensamento pode manifestar-se por meio da ciência, isto é, a ciência pode servir ao pensar. Porém, ainda que professores possam refletir com o auxílio da ciência, isto não quer dizer que a ciência os faça pensar de maneira diferente. Para o autor, o grande fracasso das pesquisas em formação de professores reside no fato de que a ciência, tal como é concebida, não serve aos professores, no sentido de atingirem um *segundo nível de reflexividade*, que diz respeito ao mudar o profissional, a partir da reflexão sobre a ciência, caminho ainda muito distante dos professores.

O autor também afirma que o pensamento não explica a ação, ao contrário do que prega o positivismo científico, já que, muitas vezes, fazemos coisas que não queremos, sem saber por que as fazemos. Isso significa, para Sacristán, que devemos dar considerável atenção aos *motivos da ação do professorado, já que não educamos a vontade*, embora as tradições de pesquisa atuem no treino das ações. Porém, para educar, é preciso que haja motivos (op. cit., p. 86).

Assim, a idéia que nos fica mais latente a respeito das colocações de Sacristán, nesta pesquisa, é a de que a matriz cultural dos professores não se adquire nos cursos de formação, já que está enraizada em suas ações e nos faz entender como pensam e atuam, o que nos leva a considerar os ambientes de aprendizagem, os contextos nos quais emergem e as condições sócio-políticas que irão enfrentar enquanto profissionais.

Sob a perspectiva de Vieira-Abrahão (2001), a formação inicial do professor de LE representa o início de *sua construção como profissional* (op. cit.: p. 156), a qual, como sabemos, não se conclui com o término da graduação. Nesse percurso, a prática reflexiva deve, segundo a autora, embasar os questionamentos do aluno-professor em

relação ao seu próprio desenvolvimento crítico como futuro docente, às teorias acadêmicas e aos conceitos relacionados ao processo de ensino/aprendizagem de LE e de formação de professores, no sentido de que possa construir suas próprias teorias e práticas de sala de aula. Dessa maneira, a abordagem reflexiva é tomada como um exercício de conscientização do aluno-professor sobre suas próprias teorias, com base em valores e experiências pessoais, no sentido de compreender *como a aprendizagem ocorre e como o ensino a proporciona*, a fim de *construir uma prática de ensino engajada e produtiva* (VIEIRA-ABRAHÃO, op.cit.: p. 157). Posteriormente, Vieira-Abrahão (2004) reafirma que, ao entrar em contato com o conhecimento teórico-prático nos cursos de licenciatura, cada aluno-professor faz dele uma leitura particular, o que se reflete na construção pessoal de sua prática pedagógica. Ademais, o aluno-professor traz para sua formação inicial uma experiência relevante como aprendiz, ou mesmo já como professor, mas, por outro lado, tem poucas oportunidades de ter *explicitado para si próprio suas concepções sobre linguagem, ensinar e aprender*, aspectos que a autora considera fundamentais para a realização do trabalho em sala de aula (op. cit.: p. 132). Nesse sentido, a formação inicial pode representar ao futuro professor de línguas uma oportunidade de tomada de consciência crítica a respeito de suas crenças, pressupostos e conhecimentos prévios, tendo em vista a construção de novos conhecimentos sobre as teorias e práticas pedagógicas.

Assim, a autora discute o fato de que a educação formal da graduação acaba por exercer pouca influência sobre a futura prática do professor em sala de aula, tomada, muitas vezes, como *a maior fonte de conhecimento do professor* (VIEIRA-ABRAHÃO, 2005, p. 313). Portanto, podemos afirmar, com base nas proposições da autora, que o contexto de ensino — seja a sala de aula ou um espaço renovado, como no caso desta pesquisa — pode representar o cenário ideal para que a reflexão se concretize, não apenas como atividade pessoal, mas como exercício social de compreensão do papel politizador do professor de línguas e de busca por sua autonomia profissional.

Podemos dizer que a formação do formador de professores assume, pois, tarefa das mais significativas, especialmente se pensarmos nos novos contextos de ensino/aprendizagem gerados em ambientes virtuais, com os quais o professor de línguas passa a conviver. Nesses contextos, muitas vezes, há uma alternância de papéis entre aquele que aprende e aquele que ensina, conforme constataremos adiante, ao abordarmos a quarta temática da fundamentação teórica, que trata de *tandem* e ensino/aprendizagem de línguas. Portanto, a figura convencional do professor deixa de

ter relevância, abrindo espaço ao professor mediador, como já vimos nos capítulos anteriores. Sabemos que tal papel pode ser desenvolvido tanto por um formador quanto pelos próprios participantes do processo de ensino/aprendizagem em meio virtual, ao tornarem-se responsáveis por sua própria aprendizagem, praticando, ainda, uma autonomia quanto a sua própria formação e atuação profissionais. Nesse sentido, *a aprendizagem é vista como construção compartilhada de conhecimentos e o próprio conhecimento como co-construção de significados* (VIEIRA-ABRAHÃO, 2007, p. 4). Da mesma forma, o conhecimento sobre a língua-alvo, sobre ensino e aprendizagem podem ser construídos em interação, sendo a mediação uma oportunidade de crescimento e de reflexão a respeito de tais conceitos.

Já nas discussões de Pérez-Gómez (1997), encontramos concepções bastante críticas a respeito do trabalho reflexivo na formação docente, pois a autora compreende a natureza da reflexão em uma relação de oposições. Para ela, tal atividade cognitiva não é apenas um processo psicológico individual e independente de valores, mas expressa interesses humanos, políticos, culturais e sociais particulares. Sendo assim, não é passiva perante a ordem social, à medida que pode reproduzir ou transformar as práticas ideológicas dessa ordem. Por fim, a reflexão não é um processo mecânico, mas uma prática de reconstrução da vida social, ao participar na ação social. Portanto, o formador/pesquisador também deve buscar ser capaz de atuar e de refletir sobre sua ação como formador.

A perspectiva crítica de formação de professores de línguas surge igualmente de forma interessante nas discussões de Reagan e Osborn (2002), no sentido de questionar as tradições de pesquisa e de prática de formação docente frente às implicações de uma atual visão emancipatória a respeito dos conceitos de linguagem, classe social, poder e igualdade, sobre os quais se constrói o uso de uma língua. Assim, os autores argumentam que uma perspectiva crítica deve focar não apenas o ensino/aprendizagem de uma LE ou de um novo sistema lingüístico, mas, principalmente, o conhecimento social e cultural envolvido, e, indo além, o desenvolvimento de uma capacidade crítica dos alunos-professores e aprendizes de línguas para examinar e compreender tal conhecimento. Em uma visão desafiadora a respeito do ensino/aprendizagem de línguas no século XXI, os autores defendem uma formação em línguas *cujas forças possam libertar a mente e o espírito de aprendizes e formadores das prisões culturais e do provincialismo, das ideologias servis e das*

*distinções de classe* (op. cit., p. 30), possibilitando que indivíduos possam pensar e expressar-se livremente, alcançando sua emancipação pessoal e profissional.

Nesse sentido, podemos afirmar que a pesquisa que desenvolvemos no *teletandem* confere a todas as envolvidas, isto é, interagentes e mediadora, a tarefa de refletir a respeito do que fazem em um novo contexto de aprendizagem de línguas, como dialogam e constroem seus discursos, no sentido de colaborarem umas com as outras e desenvolver sua emancipação profissional, em um espaço sócio-educativo mediado pela tecnologia, no qual nunca haviam atuado.

Na visão de Pimenta (2002), após a implantação do movimento e das pesquisas em torno do professor reflexivo no Brasil, o termo parece ter se tornado um modismo, já que a idéia de refletir, em si, é inerente ao ser humano. Assim, a autora propõe-se a esclarecer a diferença entre reflexão como atributo dos professores, isto é, um adjetivo, e o movimento que se denominou *professor reflexivo*, como conceito, iniciada com as idéias filosóficas de Dewey e difundidas nos cursos de formação de profissionais por Schön. Com suas idéias sobre *reflexão-na-ação* — basicamente, a construção de novas ações a partir de uma ação original — e *reflexão-sobre-a-ação* — uma análise sobre as ações em busca de explicações sobre suas origens — Schön abre perspectivas para a valorização da pesquisa sobre as ações dos profissionais, concebendo a idéia de professor como *pesquisador* de sua própria prática, o que, sem dúvida, trouxe mudanças na concepção do professor enquanto profissional reflexivo em constante formação, abrindo espaço para outras ações educacionais, como o oferecimento da formação continuada pelas instituições de ensino superior.

Porém, sabemos que críticas vieram, como as de Zeichner e Liston (1996), para quem a reflexão não é só uma atividade imediatista de resolver problemas em sala de aula, como previa Schön, mas uma capacidade do professor de avaliar as origens, os propósitos e as conseqüências de suas ações, assim como as forças materiais e ideológicas que envolvem a sala de aula, a escola e os contextos sociais em que estas se inserem. Para os autores, reflexão não pode ser calculada em procedimentos, sendo mais que uma simples solução de problemas realizada de maneira lógica ou racional. Há que se levar em conta o teor discursivo ou dialógico da formação do professor e, nesse sentido, uma reflexão coletiva deve ser contemplada. Portanto, a reflexão não pode ser uma prática individual, devendo haver atenção suficiente às condições sociais que estruturam e influenciam a prática. Assim, na visão dos autores, nem tudo que

pensamos sobre ensino caracteriza-se como reflexão. Se um professor não questiona seus valores e os objetivos que orientam seu trabalho, o contexto no qual ensina ou examina suas concepções e crenças, então não ocorre engajamento em uma atividade reflexiva. A reflexão é, pois, um conceito relacionado à responsabilidade do professor por seu próprio desenvolvimento profissional. Portanto, o professor reflexivo crítico é aquele que reconhece que qualquer sistema de crenças é falível e pode ser confrontado com outros sistemas de crenças, tem a mente aberta, a responsabilidade e o envolvimento necessários para observar e analisar suas ações, em um contexto no qual age não só em termos educacionais, mas também políticos e sociais. Há que se levar em conta, ainda, que profissionais reflexivos também falham, mesmo conscientes de seu comprometimento com o contexto educacional e, portanto, é necessário criar contextos de ações coletivas para que os professores não sejam meros agentes de outros.

Outra crítica feita a Schön parte de Pérez-Gómez (op. cit.), conforme vimos um pouco atrás, para quem a atividade reflexiva é, em essência, crítica e fundamentalmente contextual.

Assim, para caracterizar a reflexão na atualidade, Pimenta (2002) argumenta que devemos ter em mente quais são, hoje, os desafios que os diferentes contextos sociais e políticos representam para a educação, já que esta *reproduz e retrata a sociedade, mas também projeta a sociedade que se quer* (op. cit., p. 38). Segundo a autora, temos hoje dois desafios fundamentais a enfrentar, em termos sócio-políticos: *a sociedade da informação e do conhecimento e a sociedade do não-emprego e das novas configurações do trabalho*. Nesse sentido, a autora vê como crucial entender o que difere o acúmulo de informações praticada na sociedade da informática do trabalho de análise da relevância de tais informações para a formação do conhecimento, o que, segundo ela, é tarefa essencialmente reflexiva do professor.

Quanto às novas configurações para o trabalho, a acirrada concorrência no mercado tem gerado propostas de barateamento da formação, encurtando licenciaturas e produzindo títulos de maneira rápida, o que está comprometendo a formação inicial qualificada e comprometendo o trabalho posterior dos futuros professores, que correm, depois, em busca de cursos que enfocam uma formação continuada que compense as falhas da formação inicial. Nesse contexto, a idéia de *competências*, até então utilizada nos âmbitos educacionais, é substituída por *saberes e conhecimentos*, que, na visão da autora, é menos imediatista, controladora e avaliativa, mais ampla e aberta a críticas e reflexões, além de politizadora em relação às atribuições do professor para o trabalho

docente. De nossa parte, optamos por utilizar o conceito de competências nesta pesquisa, que será abordado um pouco mais adiante.

Para Pimenta, cabe ao professor e não exatamente à educação obtida na escola buscar novas competências, saberes e conhecimentos ao longo da vida, deixando uma perspectiva de professor reflexivo e solitário rumo a uma concepção de *intelectual crítico reflexivo*, que lhe atribui uma tarefa de reflexão pública e ética. Nesse percurso, o professor deixa de ser apenas um implementador de teorias em sua prática, passando a ressignificar as teorias a partir dos conhecimentos da prática (práxis). Conseqüentemente, a formação passa a ter outro âmbito, configurando-se como uma combinação entre a formação inicial, o exercício profissional coletivo e os contextos concretos que os determinam a ambos, nos quais a pesquisa passa a ser atividade essencialmente integrante.

Segundo Zeichner (2003), não há interesses políticos em desenvolver as capacidades do professor para exercer julgamentos sobre problemas educacionais, dentro ou fora da sala de aula, nem mesmo para adquirir habilidades de auto-monitoramento que o capacitem a ensinar a partir da própria prática. Portanto, há uma mínima atenção ao papel social e político do professor e da escola e ao papel da reflexão como prática social. O fato de professores considerarem seus problemas como particulares e não inseridos em um sistema educacional é uma das conseqüências desse isolamento dos professores, gerando uma falsa idéia de autonomia. O autor acredita que a reflexão é sempre um ato político e que todas as ações educacionais têm suas conseqüências pessoais, acadêmicas e políticas. A reflexão não se realiza, pois, como um ato em si, mas como um processo vinculado ao ato de se fazer uma sociedade melhor para todos os aprendizes. Portanto, é necessário buscar tomar decisões que não limitem as oportunidades dos aprendizes, estando consciente de suas conseqüências. O autor conclui suas idéias afirmando que, para que isso ocorra de forma significativa, não podemos ignorar o contexto sócio-econômico da profissão docente, o qual nos mostra que o professor é mal pago não só nos países subdesenvolvidos. O discurso sobre professores proclama a autonomia, o fortalecimento e a profissionalização, mas as condições materiais para seu trabalho, seu papel na sociedade e sua auto-estima continuam sendo ignorados.

De acordo com Ghedin (2002), *a tarefa essencial de um processo reflexivo é a de proporcionar a si e a toda educação um caminho metodológico que possibilite a formação de cidadãos autônomos* (p. 146), e isso se concretiza por meio de um trabalho

reflexivo-crítico. Como alternativa educacional em uma era globalizada, a reflexão permite-nos atravessar as fronteiras das sociedades da informação e do consumo de conhecimentos produzidos em contextos alheios para que sejamos produtores de conhecimentos politicamente construídos, em coletividade. Assim, para o autor, o conhecimento adquire-se por meio da reflexão crítica e o mesmo acontece com a possibilidade de mudança criativa e qualitativa. Nesse sentido, Ghedin afirma que *o ponto de chegada da reflexão não é ela própria nem mesmo o ensino* (op. cit., p. 149), já que não se trata de uma atividade de introspecção. O que alcançamos é a construção política de uma sociedade mais potencializada a pensar, refletir, criticar e criar a respeito do significado social da própria ação reflexiva na qual se instaura.

No caso do *teletandem*, acreditamos que a reflexão pode de fato assumir um âmbito mais abrangente, pois experimentamos um novo contexto de aprendizagem de línguas em uma realidade histórica marcada pela mediação tecnológica e pela ausência do trabalho direto do professor. Portanto, há muito sobre o que refletir de maneira crítica, atividade que extrapola a abordagem simplista de conteúdos normalmente enfocada na formação inicial acadêmica.

Abordando a reflexão como atividade fundamental na formação docente sob outro ponto de vista, podemos afirmar que os trabalhos em torno da área de PLE têm constituído um terreno crescente de pesquisas a respeito do ensino/aprendizagem de português para falantes de outras línguas<sup>11</sup>. Nesse sentido, segundo Cunha (2007), há que se ter clara a distinção entre ensinar português como LM e PLE a grupos de indivíduos de *comunidades transplantadas*, definidas pela autora como aquelas formadas por estrangeiros radicados no Brasil e com descendentes brasileiros, já tendo, portanto, uma vivência bilíngüe e bicultural em relação ao português. Além disso, de maneira igualmente distinta se dá o ensino de português para estrangeiros, o que nos leva a refletir, então, sobre uma questão bastante importante e ainda pouco enfocada para a área a que nos referimos: a problemática da formação de professores de PLE.

Almeida Filho (2007) afirma que atuar na área de ensino de PLE significa não só *desenvolver atividades constantes*, crescentes relativas a tal ensino, *mas também estudar os processos de ensinar e aprender PLE em distintos e específicos contextos* (p. 34). Além disso, para o autor, o preparo de um professor de PLE, tal como de um professor de línguas em geral, beneficia-se *dos conhecimentos sobre o próprio processo*

---

<sup>11</sup> O termo língua estrangeira é atribuído ao português ensinado como outra língua, de acordo com a SIPLE – Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira.



*de ensino/aprendizagem, sobre a natureza de uma língua não-materna, sobre a cultura em que se insere a língua-alvo e a sua aprendizagem* (p. 36), aspectos estes abarcados pela própria LA.

Entretanto, a respeito da problemática abordada, observamos uma preocupação especial relativa ao ensino de línguas próximas, como é o caso desta pesquisa, cujas interações em *teletandem* se instauram com base na aprendizagem mútua de português e espanhol. Nesse sentido, Almeida Filho (2001) reflete sobre o fato de a proximidade do espanhol gerar restrições e parâmetros na preparação e implementação do ensino de português a seus falantes, já que as duas línguas são consideradas as irmãs da mesma família lingüística, as línguas neolatinas, que mais possuem afinidades entre si. Portanto, há de fato uma proximidade tipológica entre elas, percebida, por exemplo, na ordem da oração, nas origens lexicais e nas bases culturais, aspectos em grande medida compartilhados. O autor salienta que no plano da escrita essa proximidade se intensifica, devido à característica formal de tal habilidade lingüística. Assim, *quanto mais formalmente educado for o aprendiz, maior será sua facilidade para iniciar uma convivência com o outro idioma, especialmente na modalidade escrita*, já que acessa mais as estratégias de compreensibilidade e de tentativa de produção escrita inicial (op. cit. p. 15). Ocorre também que pessoas menos temerosas do risco costumam avançar mais em busca da proficiência em uma língua próxima do que entre línguas tipologicamente diferentes, como o português e o inglês, por exemplo. Assim, há um outro fenômeno interessante, que é o *do apagamento da categoria de aluno verdadeiramente principiante* (op. cit., p. 15), já que, na prática, todo falante de espanhol já conta com conhecimentos e habilidades comuns entre a língua-alvo e a materna.

Reside aí uma outra questão que, na verdade, é enganosa, e que diz respeito à aparente facilidade de se aprender línguas próximas. Porém, a tarefa pode tornar-se complicada justamente pela constante ausência de aspectos explícitos e definidores da nova língua, o que pode se intensificar caso não haja (auto)motivação, identificação cultural ou mesmo estratégias eficientes para facilitar a compreensão da língua que está sendo aprendida.

Em relação à complexidade do sistema fonológico das línguas, por exemplo, o autor lembra que sabemos ser comum a crença de que o português é muito mais difícil de ser aprendido que o espanhol, o que pode gerar erros de sotaque ao aprendiz falante de espanhol. Por outro lado, ocorre também nas duas línguas um grande número de

falsos cognatos que caracterizam, entre outros aspectos, o conhecido “portunhol”, algo que torna o léxico do dia-a-dia muito mais dificultoso de se aprender que o léxico formal. Almeida Filho (2001) sugere, assim, uma *(re)sensibilização para o português*, passando a ver de maneira menos preconceituosa o portunhol como *manifestação natural da interlíngua em desenvolvimento, a qual deve ser aceita e mesmo incentivada*. Para o autor, por meio dessa interlíngua, verificamos *uma atitude de convergência cultural, social ou psicológica com relação à nova língua* (p. 18). Em relação a isso, é necessário, entretanto, incentivarmos o discernimento do aprendiz em relação ao que o autor chama de *autocrítica da própria produção*, isto é, a identificação dos pontos a serem retocados pelo próprio aprendiz, no sentido de focalizar a autocrítica por meio da consciência sobre tais pontos em busca de uma competência de comunicação. O autor destaca, ainda, que, embora pareça contraditório mostrar imperfeições na produção do aprendiz, no caso de línguas próximas essa atitude lhe parece inevitável, sem que se perca de vista a motivação, já que, mais do que entre línguas distantes, alguns desajustes ou erros parecem imperceptíveis ao aprendiz e podem provocar uma fossilização precoce, que deve ser tratada para que não se prejudique o desenvolvimento da aprendizagem.

Complementando esse mesmo aspecto, Almeida Filho (2004) já cita anteriormente procedimentos que lhe parecem adequados, como contextualizar as intervenções com o propósito de melhorá-las, sendo importante também *ouvir, ler e criticar o outro, mostrando exemplo, ou ouvir-se, ler-se e se auto-analisar com atenção e persistência* (p. 188). Para ele, a construção da nova interlíngua sempre acontecerá por características próprias, sendo algumas advindas das duas línguas que se aproximam ou até mesmo de uma outra língua recentemente aprendida, e outras do próprio sistema interlingual em construção.

Portanto, podemos afirmar que a questão da formação de professores para o PLE ainda é um tema de poucos debates e reflexões no Brasil, no sentido de que as licenciaturas se preocupem com a questão de que o futuro professor poderá ensinar nesse contexto e não apenas em contextos nos quais enfocará o ensino de LM ou o ensino de outra língua como LE.

### **2.3.1 A formação profissional docente e o ensino/aprendizagem de línguas: as propostas oficiais e o conceito de competência diante das transformações sociais contemporâneas**

Oliveira e Paiva (2005) avalia o perfil dos cursos de licenciatura em Letras na atualidade, sobretudo a partir da *Lei de Diretrizes e Bases (LDB)* de 1996, que traz como novidade a extinção dos currículos mínimos e a proposta de diretrizes curriculares. A autora esclarece que tais diretrizes foram elaboradas seguindo certos princípios, dando ênfase à *liberdade de composição da carga horária e das unidades de estudos a serem ministradas; às práticas de estudo independente, visando a autonomia do aluno; ao aproveitamento do conhecimento, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar; e à articulação teoria-prática*. Dentre as metas a serem alcançadas com a proposta de diretrizes curriculares, a autora também destaca algumas, tais como *atingir autonomia na definição dos currículos; oferecer carga horária mínima para a flexibilização do tempo disponível pelo aluno; otimizar a estrutura modular; orientar as atividades de estágio, incentivando as habilidades e competências adquiridas fora da escola; e contribuir para a inovação e qualidade do projeto pedagógico* (op. cit., p. 349-50).

Como vimos, a questão das competências e habilidades aparece intimamente relacionada ao princípio da autonomia, ficando claro que a valorização das experiências desenvolvidas fora do ambiente acadêmico deve ser especialmente considerada, na busca por tal autonomia. Mais adiante, as *Diretrizes Curriculares*, de 2001, trazem como preocupação a flexibilização das estruturas dos cursos de Letras, no intuito de que se criem oportunidades para o desenvolvimento das habilidades necessárias para se atingir a competência desejada profissionalmente e a autonomia, por meio de uma articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão. Nesse sentido, o papel do professor também é reavaliado, pois deixa de ser apenas o de responsável pelos conteúdos, passando a exercer a função de orientador na *qualidade da formação do aluno*. Assim, Oliveira e Paiva (op. cit.) acrescenta que há também um redimensionamento das qualificações do profissional de Letras, de quem se espera que *tenha domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais*. Mais uma vez, espera-se dele o desenvolvimento de múltiplas competências e habilidades, proporcionado pela realização de atividades de caráter prático durante o curso, para

atuarem como *professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades* (p. 351). Dentre as várias competências elencadas nas diretrizes a respeito da formação do professor de línguas, acreditamos ser fundamental a que se refere à *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*. Consideramos a questão das competências e das expectativas em relação ao profissional de Letras um questionamento bastante pertinente em termos de documento, porém, no que diz respeito à problemática desta pesquisa, não há qualquer menção mais específica ao papel do professor de PLE nem à formação específica para ele, algo, que, sem dúvida alguma, não pode ser ignorado na sociedade globalizada na qual convivemos.

A Resolução CNE/CP nº 1, de 2002, que institui *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores de Educação Básica*, em nível superior, propõe que sejam consideradas, para a construção do projeto pedagógico das licenciaturas em geral, as seguintes competências: *as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática; as competências referentes à compreensão do papel social da escola; as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar; as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico; as competências referentes ao conhecimento dos processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional*. Como percebemos, as competências são princípios muito importantes para a construção da identidade profissional dos docentes em sociedade, mas, como bem observa Gimenez (2005), é necessário imprimir um caráter mais político e menos idealista em defesa dos valores e da igualdade sociais, responsabilidade dos professores que lidam com línguas e culturas diferentes e que devem fazer disso uma tarefa politizadora e não apenas instrumental.

A questão das competências é amplamente tratada por Perrenoud (1999, 2002), para quem não há competências sem saberes, e, ainda, as competências mobilizam saberes. Portanto, o autor acredita que convém desenvolver competências já na escola, ou melhor, relacionar constantemente os saberes e sua operacionalização em situações complexas, o que não ocorre na escolarização, já que à escola cabe oferecer saberes e à

vida compete desenvolver competências. Porém, o autor questiona que nem todos os saberes são adquiridos na escola, o mesmo ocorrendo com as competências e, ainda, que nem todos os saberes acumulados na vida escolar terão significado em nossa vida cotidiana ou profissional, o que pode ser apropriado também à formação de professores, cuja abordagem tradicional de conteúdos em excesso leva-os a sentir-se pouco seguros em relação à profissão.

Em linhas gerais, Perrenoud argumenta que, qualquer que seja a natureza de uma competência — concreta ou abstrata, comum ou especializada, de acesso fácil ou difícil — ela sempre *permite afrontar, regular e adequadamente, uma família de tarefas e de situações, apelando para noções, conhecimentos, informações, procedimentos, métodos, técnicas ou, ainda, outras competências, mais específicas* (1999). Por outro lado, conhecer técnicas ou regras nem sempre significa ser competente ou saber usar o conhecimento em um contexto singular: nas relações de trabalho, nas interações culturais, nas relações pessoais, em eventualidades, em situações demarcadas temporalmente. Portanto, as competências são dependentes do contexto e devem ser adequadamente postas em prática em tempo útil e conscientemente, caso contrário, é como se não existissem.

Em relação ao papel do professor, Perrenoud (2002) salienta que não basta que o sistema educacional *adote a linguagem das competências sem nada mudar de fundamental*. O professor precisa mudar sua representação e sua prática, exercendo a cooperação profissional, em uma visão sócio-construtivista e interativa da aprendizagem, que o faça quebrar rotinas, repensar sua profissão e gerar aprendizagens fundamentais, visão bastante pertinente a esta pesquisa. Assim, antes de buscar desenvolver competências nos aprendizes, o professor precisa ser capaz de identificar e de valorizar as suas próprias, dentro da profissão e de outras práticas sociais, o que exige um trabalho de relação com o próprio saber. Na visão do autor, *o principal recurso do professor é a postura reflexiva, sua capacidade de observar, de regular, de inovar, de aprender com os outros, com a experiência*. Para ele, há algumas competências precisas ao trabalho do professor, dentre as quais *saber gerenciar a classe como comunidade educativa; saber organizar o trabalho nos mais vastos espaços-tempos de formação; saber cooperar; saber identificar e modificar aquilo que dá ou tira o sentido aos saberes e às atividades de aprendizagem; saber criar e gerenciar situações-problema, identificar os obstáculos, analisar e reordenar as tarefas; saber observar os aprendizes em suas tarefas; saber avaliar as competências em construção*.

Portanto, segundo o autor, é sensato integrar as abordagens por competências à formação inicial e continuada, visando à identidade profissional dos professores e a democratização do acesso ao saber e às competências.

Mello (2000) também discute a questão, a partir da idéia de que competências constituem um conjunto de conhecimentos, atitudes, capacidades e aptidões que habilitam alguém para diversos desempenhos na vida, enquanto que as habilidades relacionam-se a atributos que remetem não apenas ao saber-conhecer, mas ao saber-fazer, ao saber-conviver e ao saber-ser. Assim, as competências pressupõem operações mentais, capacidades para usar as habilidades e empregar atitudes adequadas à realização de tarefas e conhecimentos, em um contexto específico no qual são requeridas. Implicam, pois, *uma mobilização dos conhecimentos e esquemas que o indivíduo possui para desenvolver respostas inéditas, criativas, eficazes e contextuais* (op. cit., p. 2). Por fim, a autora enfatiza algumas competências possíveis, tais como *respeitar as identidades e diferenças; utilizar-se das linguagens como meios de expressão, comunicação e informação; inter-relacionar pensamentos, idéias e conceitos; desenvolver o pensamento crítico e flexível e a autonomia intelectual; compreender os princípios das tecnologias e suas relações integradoras; entender e ampliar fundamentos científicos e tecnológicos; desenvolver a criatividade; saber conviver em grupo* (op. cit., p. 1). Nesse sentido, o contexto de *teletandem* parece oferecer condições para que estas e outras competências, inerentes ao contexto de interação, sejam observadas e desenvolvidas em busca de uma aprendizagem significativa.

Voltando às *Diretrizes Curriculares* de 2002, os cursos de formação devem preparar professores, entre outros aspectos, para *o uso das tecnologias de informação e comunicação, bem como de estratégias e materiais de apoio inovadores*, e, ainda, para o ensino de algumas disciplinas à distância, por meio de *ferramentas de interação assíncrona, que promovem a aprendizagem colaborativa e eliminam limitações de tempo e de espaço* (Oliveira e Paiva, op. cit., p 354). Como se vê, já há uma preocupação com a aprendizagem mediada pelo computador; porém, a comunicação síncrona ainda não é algo discutido, especialmente em relação às línguas.

Para Oliveira e Paiva, é ainda inexpressivo o uso de tecnologias que podem propiciar, ao aluno de Letras, experiências de interação não simulada com falantes ou aprendizes de LE (op. cit., p. 360). Portanto, práticas interativas como a do *teletandem* devem ser vistas como possibilidades reais de implementação das tecnologias na

formação do aluno de Letras, bem como de compreensão crítica da estrutura, funcionamento e manifestações culturais das línguas aprendidas, conforme prevêem as Diretrizes Curriculares. Por fim, notamos, também, uma ênfase ao desenvolvimento do trabalho colaborativo em equipe; porém, a aprendizagem deve ser pautada pelo princípio da *ação-reflexão-ação* e da *resolução de problemas*, uma visão ainda imediatista de reflexão e um tanto contraditória em relação ao trabalho em equipe proposto, já que não contempla uma visão politizadora e socializadora de educação.

A *Reforma da Educação Superior*, de 2004, apresenta princípios mais amplos em relação às diretrizes anteriores, embora mantendo, como missão do Sistema de Ensino Superior, *a geração e divulgação dos conhecimentos culturais, científicos e técnicos, promovendo uma profunda relação com a sociedade, valorizando a extensão como mediadora entre as Instituições de Ensino Superior (IESs) e a sociedade*. Porém, percebemos um discurso muito mais politizador e agregador, ao atribuir às Universidades o papel de *formar profissionais de qualidade, produzir ciência e tecnologia (...) e contribuir com o desenvolvimento social, econômico, cultural e científico da nação, proporcionando a inclusão da diversidade étnico-cultural e a redução das desigualdades sociais*. A educação é definida como *um processo ao longo da vida*, em uma alusão, posteriormente explicitada, ao comprometimento da Universidade com o oferecimento da educação continuada.

Quanto às condições fundamentais para a viabilização da Reforma da Educação Superior brasileira, o documento acena com três, sendo elas a *relevância*, a *equidade* e a *qualidade*. A primeira, a *relevância*, diz respeito ao oferecimento do ensino, pesquisa e extensão, articulados aos saberes locais. A segunda, a *equidade*, refere-se ao acesso e permanência na Universidade de grupos social e culturalmente diversos que compõem a sociedade brasileira. A terceira, a *qualidade*, envolve conteúdos disciplinares que contribuam para o aprendizado de uma atitude crítica e interrogativa que deve permear a formação profissional, superando atitudes de isolamento que predominam na constituição tradicional dos currículos e inibe a criatividade e inovação universitárias. Ainda nesta última condição, aparece a utilização didática das tecnologias de informação e de comunicação, entendidas como Educação à Distância, que, segundo o documento, demandam *um sistema peculiar de gestão e avaliação com o objetivo de acompanhar a qualidade do ensino e da aprendizagem*. Como podemos notar, a questão da atitude reflexiva é enfocada de forma mais significativa em relação à formação profissional, no sentido de combater o isolamento característico da educação tradicional

com base em conteúdos. A questão cultural, já enfatizada nos primeiros documentos analisados, aparece na Reforma de 2004 como algo imprescindível, ao propor a valorização das diferenças étnico-culturais e a redução das desigualdades sociais.

A elaboração das *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*, pelo MEC, em 2006, traz modificações importantes em relação à formação inicial e continuada de professores, com iniciativas como a Pró-Licenciatura e a Universidade Aberta do Brasil, tendo como discurso a aprendizagem autônoma e contínua ao longo da vida e apresentando-se como *uma proposta de reflexão do professor a ser utilizada em favor do aprendiz*.

Assim, em relação às línguas, notamos uma visão sócio-interacional que percorre as definições de língua, linguagem e práticas de ensino, no sentido de se compreender a relação homem-linguagem-mundo. Os conhecimentos são também entendidos como gerados a partir de formas de linguagem, em ações intersubjetivas manifestadas em atividades coletivas, isto é, na interação entre os sujeitos, sendo a língua vista como uma das formas de manifestação de linguagem. Nesse contexto, a língua portuguesa tem como papel *possibilitar, por procedimentos sistemáticos, o desenvolvimento das ações de produção de linguagem em diferentes situações de interação*, sendo que *as práticas de linguagem a serem tomadas no espaço da escola não se restringem à palavra escrita nem se filiam apenas aos padrões socioculturais hegemônicos*, o que pressupõe o respeito à diversidade cultural e às diferentes formas de expressão pela linguagem. Por fim, salienta-se *uma proposta de ensino e de aprendizagem que busque promover letramentos múltiplos, concebendo a leitura e a escrita como ferramentas de empoderamento e inclusão social*. Portanto, a visão de discurso também aparece aqui, no sentido engajador e socializador que lhe cabe.

Vale explicitar que o documento entende por letramentos múltiplos aqueles que envolvem *uma variação de mídias multissemióticas e híbridas*, tendo como exemplos os hipertextos na imprensa ou na *internet*, ou, ainda, vídeos e filmes. O intuito maior é, pois, levar adiante o desafio de criar condições para que os alunos construam sua autonomia nas sociedades contemporâneas, tecnologicamente complexas e globalizadas, respeitando culturas e comunidades. Portanto, para nós, aquilo que se dizia de maneira sutil nos documentos anteriores em relação à tecnologia parece tornar-se explícito na atual proposta, sempre se tendo em mente *a formação do aluno para o mundo do trabalho e para a cidadania*.



Em relação aos conhecimentos de línguas estrangeiras, as *Orientações Curriculares* têm por objetivos retomar a reflexão sobre a função educacional do ensino de LEs na escola; reafirmar a relevância da noção de cidadania e discutir sua prática no contexto; discutir o problema da exclusão no ensino face a “globalização” e do aprendizado de LE como sinônimo de inclusão; introduzir teorias sobre linguagem e as novas tecnologias; dar sugestões sobre a prática de ensino de LEs. Quanto às habilidades enfocadas, destacam-se *a leitura, a prática escrita e a prática oral contextualizadas*, porém expandidas em relação aos *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*, de 1998.

Os autores das *Orientações Curriculares* afirmam que os objetivos tradicionais em torno do material lingüístico no ensino/aprendizagem de línguas necessitam ser preenchidos com a compreensão de valores sociais. Nesse sentido, o conceito de cidadania aparece como fundamental, por remeter à conscientização sobre o lugar ocupado pelas pessoas em sociedade. Estender a dimensão temporal e espacial da comunicação, compreender as diferentes formas de realização da experiência humana por meio da linguagem, intensificar a percepção das características das LEs em relação à LM e desenvolver a confiança do aprendiz nos desafios cotidianos do uso da língua são tarefas que contribuem para o desenvolvimento da cidadania, segundo as *Orientações Curriculares*. Como se vê, ações perfeitamente viáveis no *teletandem*.

Notamos, pois, a possibilidade de ampliação conceitual do espaço *escola*, o qual, nos anteriores *PCNs*, configura-se como lugar único para se construir a aprendizagem, já que, *embora seu conhecimento seja altamente prestigiado na sociedade, as línguas estrangeiras, como disciplinas, encontram-se deslocadas da escola e (...) seu ensino, como o de outras disciplinas, é função da escola, e é lá que deve ocorrer* (p. 20).

Os autores das *Orientações Curriculares* argumentam que, quando consideramos os conceitos de heterogeneidade da linguagem e da cultura, fica difícil compreendê-las como *abstrações descontextualizadas* (p. 103). Assim, são os contextos específicos que caracterizam o uso complexo de formas variadas da linguagem em comunidades, o que inviabiliza tratar o ensino de ensino por meio de “quatro habilidades“. No *teletandem*, não podemos dizer que estamos privilegiando esta ou aquela habilidade, já que são justamente as interações verbais e visuais, em tempo real, que marcam formas específicas de comunicação. Portanto, a escrita, por exemplo, passa a ter uma configuração totalmente diferente da praticada em uma aula convencional, justamente pelas características da espontaneidade, do imediatismo e da presença real,

ainda que mediada pelo computador, do falante da língua que estamos aprendendo. Assim, outros recursos podem ser acrescentados na interação visando o desenvolvimento da aprendizagem, como a imagem (gestos, vestuário, expressões faciais) e os aspectos presentes na fala (entonação, humor), criando-se um novo texto, com novas características.

As *Orientações Curriculares* também enfocam a língua espanhola, cuja oferta passa a ser obrigatória no ensino médio, nas escolas públicas e privadas brasileiras, fato analisado pelos autores como uma atitude de enfoque cultural, político econômico. Em relação ao ensino da língua no Brasil, a questão central reside nas variedades do espanhol e em como ensiná-lo em contexto brasileiro. Os autores salientam que não existe um mundo único e homogêneo de predominância de uma língua espanhola, já que as variações da língua remetem a diferentes realidades e necessidades, valores, culturas e histórias peculiares (p. 136). Nesse sentido, o papel dos professores passa a ser o de articuladores de muitas vozes, variedades lingüísticas e culturais. Para isso, as *Orientações* ressaltam que as variações apareçam contextualmente, por meio de um falante real que mostre as tais variações em funcionamento. Assim, não é possível delegar somente ao professor a tarefa de falar sobre a língua. O aprendiz precisa compreender a heterogeneidade presente em culturas, povos, línguas e linguagens. Nesse sentido, o *teletandem* também possibilita ao aprendiz eleger a variedade ou a cultura com a qual mais se identificam, compensando as limitações da sala de aula, impressas no livro didático.

No caso do espanhol para brasileiros, o documento resalta a mesma problemática que vimos anteriormente, ao discutir a questão do PLE. Isso quer dizer que o fato de serem línguas genética e tipologicamente próximas, embora distanciadas em muitos aspectos, leva a um questionamento importante sobre o lugar que o português deve ocupar no processo de aprendizagem do espanhol. Neste caso, a falsa idéia de que é fácil aprender espanhol é rapidamente frustrada, o que pode até gerar desmotivação e desistência perante a aprendizagem. Os autores advertem que, na ânsia de encontrar o que diferencia uma língua da outra, é comum aprendizes criarem uma língua exótica, conhecida como “portunhol“, *um fato natural da língua, submetida a fenômenos de mescla* (p. 141). Portanto, o papel da LM nesse processo é inegável, já que estão envolvidas questões identitárias e de reflexão sobre os sucessos e os insucessos na aprendizagem. Os autores concluem afirmando que o aprendiz traz consigo uma longa história com *sua* língua e, portanto, a importância da LM e sua

cultura nesse processo de contato com a língua e a cultura estrangeiras não pode ser desconsiderada. Enfim, na aprendizagem de línguas próximas podemos vislumbrar *o conhecimento sobre o outro e a reflexão sobre o modo como interagir ativamente em um mundo plurilíngüe e multicultural, heterogêneo* (p. 150). Fica claro, mais uma vez, a necessidade de refletir a respeito da formação de professores para esses contextos nos quais a LM assume papel totalmente inovador e agregador de identidades culturais. Quando tratamos de línguas tão próximas, como é caso desta pesquisa, concluímos que a responsabilidade pela aprendizagem torna-se ainda mais complexa, e a formação inicial docente, nesse sentido, precisa ser tema de reflexão nos documentos oficiais, agora que o espanhol tornou-se língua de currículo.

### **2.3.2 A telecolaboração: um olhar renovado sobre a aprendizagem colaborativa em tempos de mudança e tecnologia**

Considerando a realidade atual, marcada por mudanças rápidas e significativas geradas tanto em contexto local quanto global, mediado pelo computador, Braga (2007) acredita ser necessário que os professores compreendam de que maneira a tecnologia pode facilitar ou bloquear o acesso ao conhecimento e ao poder social. No âmbito educacional, a possibilidade de comunicação à distância de forma mais ágil e síncrona oferece novas perspectivas para o ensino. Isso porque a interação, responsável pelo encurtamento da “distância transacional” (grifo da autora) existente entre o aprendiz e um conhecimento novo, é condição essencial para que a auto-monitoração ocorra e, conseqüentemente, a autonomia se instaure na aprendizagem. Como nem todo aprendiz é autônomo, a autora acredita que *a ampliação e a melhoria dos novos canais abertos pela internet para a comunicação favorecem as iniciativas de aprendizagem à distância* (op. cit., p. 183). Sem dúvida, a facilidade comunicativa também renovou o significado da *aprendizagem colaborativa*, tanto para aprendizes quanto para professores, que passa a poder monitorar seus alunos de forma mais eficiente e utilizando as informações disponíveis pelos próprios recursos tecnológicos. Há, portanto, uma possibilidade de ensino menos centrado no professor e mais voltado à interação e ao diálogo.

Para Braga (op. cit.), essas novas possibilidades nos levam a refletir sobre as formas de construção de conhecimento que temos valorizado na escola, em contexto formal, onde a ausência de trocas e de negociação real revela a predominância de uma hierarquia que inibe a motivação e o engajamento em práticas mais significativas para

os aprendizes como tal e como indivíduos em sociedade. Na visão da autora, a nova prática de construção de saberes parece mais democrática, já que estes se constroem por escolhas em interação, e não por imposições de grupos socialmente dominantes. Dessa maneira, os professores passam a enfrentar uma transformação em suas relações com os grupos de aprendizes, já que deixa de ter o controle sobre os textos de referência e passa a ter que lidar com o imprevisível ou mesmo o indesejável, encontrado na *internet* e trazido para discussão em sala de aula. Na opinião de Braga, *essa quebra da hierarquia pode vir a tornar a escola mais horizontal*, por meio de *um movimento social mais amplo, que se constitui de uma polifonia de vozes sociais* que passa a questionar a hegemonia e os saberes imutáveis (op. cit., p.186). Portanto, o ambiente virtual pode aproximar grupos sociais, romper barreiras geográficas e políticas e valorizar a interação, idéias que valorizam a proposta de estudo nesta pesquisa.

Por fim, a autora acredita que a tecnologia pode ser considerada boa ou ruim de acordo com o uso que seja feito de seus recursos, o que, sendo realizado de forma crítica e responsável, pode mudar a sociedade e ampliar possibilidades a grupos excluídos, *um passo necessário para o desenvolvimento da reflexão social crítica*, no qual os professores têm papel fundamental (op. cit., p. 189).

A questão da formação docente aqui tratada toma ainda como parâmetro a idéia de compreensão de uma *cultura de formação de professores*, apontada por Nóvoa (1997), por meio daquilo que o autor chama de *redes de trabalho*, desenvolvidas em espaços coletivos nos quais a atividade profissional pode constituir um valioso instrumento de formação. A instituição de ensino passa a ser, assim, um ambiente educativo, no qual trabalhar e formar não são atividades distintas, mas integrantes de um processo permanente dentro dos projetos de ação profissional e organizacional, nos quais os agentes devem ser valorizados como profissionais e indivíduos em constante formação e transformação (op. cit., p. 29-31).

Tal conceito vem ao encontro do que se denomina *aprendizado telecolaborativo*, bastante pertinente nesta pesquisa, e que é apontado como um processo cada vez mais comum na sociedade industrial, na qual as dinâmicas de organização no trabalho assumem lugar relevante, por meio da tecnologia de rede (FUNDABURK, 1998; BELZ, 2002; DAWSON ET AL., 2006). Assim, em contexto educacional, o *aprendizado cooperativo* pode ser definido como *o uso de pequenos grupos de alunos trabalhando juntos para desenvolver sua aprendizagem individualmente e com o grupo* (FUNDABURK, op. cit., p. 1). Para o autor, tal prática permite que a aprendizagem seja

mais acessível e improvisada e, para que tenha sucesso, a *aula colaborativa on-line* deve constituir-se de quatro elementos: *interdependência positiva; responsabilidade individual; habilidades sociais; processamento de grupo*. Fundaburk afirma, ainda, que as pesquisas apontam como principal vantagem desse processo a possibilidade de se obter, ao mesmo tempo, acesso à informação e comunicação *on-line*, de forma barata e flexível (comunicação síncrona e assíncrona). Nesse sentido, o papel do supervisor, em sua tarefa colaborativa como formador de professores, tem importância fundamental nesta pesquisa.

Ao abordar as dimensões sociais da *aprendizagem telecolaborativa de línguas*, Belz (2002) afirma que devemos reconhecer, em termos sociais, a natureza histórica e culturalmente delineada da aprendizagem. Sendo assim, aprendizes de línguas devem ser vistos como agentes em contextos socioculturais, cuja conceituação tem merecido estudos importantes em relação às novas realidades em que o aprendizado se dá. Há, portanto, nos dias atuais, uma profunda relação entre tecnologia e aprendizagem de línguas, aspecto que tem levado pesquisadores a *investigar um amplo contexto ecológico que afeta a aprendizagem e os usos da linguagem na sociedade atual, tanto dentro quanto fora da sala de aula*. (op. cit., p. 61).

Nesse sentido, a autora define *telecolaboração* como uma aplicação de redes de comunicação global na formação e aprendizagem de LE, conceito bastante adequado a esta investigação. Como tal, o conceito tem particular validade em contextos que levam em conta as dimensões sociais da aprendizagem, já que esse tipo de atividade consiste em unir pares ou grupos de alunos distanciadamente localizados e envolvidos em diferentes contextos sócio-culturais e institucionais. São levados em conta aspectos diversos como as intenções, os propósitos e as reflexões dos aprendizes, vistos como pessoas capazes de agir no mundo, sendo (inter)agentes de ações sociais. Tais ações sociais presentes na atividade telecolaborativa constituem uma complexa e multifacetada atividade humana, imbricada em inter-relações pessoais e institucionais, em aspectos autobiográficos dos agentes, na experiência de utilizar a linguagem tecnológica e, ainda, nas relações de poder envolvidas, uma configuração de aprendizagem em total afinidade com o *teletandem*. As diferenças nacionais de uso da tecnologia e de acesso a computadores são também aspectos que envolvem questões éticas e metodológicas fundamentais para a implementação de estudos telecolaborativos na aprendizagem de línguas, bem como a formação do professor de línguas, que, como já vimos, necessita ser repensada em tempos de rápidas transformações contextuais. A

autora conclui suas idéias afirmando que, se de um lado os pré-requisitos para uma participação telecolaborativa podem beneficiar a aprendizagem de línguas em termos de aumento da exposição e de oportunidades interativas nas línguas-alvo, também pode resultar em práticas discriminatórias e mal implementadas. Buscamos, nesta pesquisa, trazer uma experiência que possa contribuir para a validade de atividades telecolaborativas, no sentido de apresentar uma parceria em busca de autonomia na aprendizagem, da formação docente reflexiva e crítica e da responsabilidade pela ética e pelo respeito às diferenças culturais e contextuais de aprendizagem de línguas.

Gaßdorf (2002) apresenta algumas considerações em relação à aprendizagem *tandem* em currículo universitário de formação de professores de línguas, e, embora se trate de um contexto alemão/inglês, constitui uma prática que nos interessa em especial nesta pesquisa. Para a autora, tal prática representa uma nova concepção didática para o ensino universitário, que há muito vinha necessitando da inclusão de elementos de aprendizagem autônoma na formação de professores, bem como de adequar-se a uma proposta ministerial de integrar nos currículos a utilização das tecnologias de informação, além da possibilidade de internacionalizar os cursos superiores. No caso da aproximação geográfica entre os contextos envolvidos, optou-se pelo *tandem* presencial; porém, sabemos que, no Brasil, o contexto geográfico nos leva a crer que o *teletandem* parece representar a melhor alternativa de aprendizagem de línguas *in-tandem*. Assim, o curso dá ênfase às atividades *tandem* nos dois primeiros anos e às manifestações sócio-culturais e regionais no terceiro ano. No quarto ano, os aprendizes realizam um estágio obrigatório em um país de língua alemã, no qual devem dar aulas, sendo acompanhados à distância pela universidade. Os elementos da aprendizagem autônoma dos quais os aprendizes tomam conhecimento no decorrer das interações *in-tandem*, tais como a formulação de objetivos individuais concretos de aprendizagem, a descrição do processo de aprendizagem, as atividades práticas, os trabalhos interpares e o aconselhamento individual, são constantemente retomados e constituem um componente essencial na formação dos professores. Todas essas atividades, bem como a avaliação — vista como um parâmetro para buscar melhorias na aprendizagem — constituem a carga horária das horas letivas do docente responsável, já que a aprendizagem autônoma não compromete o tempo disponível na disciplina.

Gaßdorf (op. cit.) acredita que sem a realização de um trabalho prévio com os alunos-professores, a aprendizagem muitas vezes não tem a mesma eficiência, tanto no que diz respeito a questões operacionais de uso do computador e suas ferramentas

quanto na preparação para o trabalho com o parceiro. O acompanhamento sistemático é, pois, outra necessidade fundamental para o êxito do trabalho *in-tandem*, já que alguns dos principais problemas e dificuldades dos aprendizes só são discutidos e refletidos nas sessões de aconselhamento individual. Da mesma forma, o aconselhamento em grupo favorece a troca recíproca e motiva reflexões mais freqüentes. De início, não há uma compreensão adequada dos aprendizes a respeito da necessidade das sessões de aconselhamento, ou, como consideramos nesta pesquisa, de mediação. Isso ocorre principalmente com aqueles que tiveram uma formação escolar tradicional e nunca se envolveram em práticas autônomas (poderíamos dizer que a maioria passou por esse tipo de formação), encarando o trabalho *in-tandem* e seus procedimentos como uma obrigação. Por isso, é fundamental imprimir à atividade uma combinação entre mediação e trabalho autônomo, no sentido de que o aprendiz compreenda o sentido do trabalho colaborativo. Vale ressaltar que, para a autora, *os conhecimentos relativos ao processo de aprendizagem não devem ser oferecidos pelo docente, mas ser um resultado do conhecimento e da decisão do próprio aprendiz* (op. cit., p. 142). Por fim, a autora considera que a integração de atividades de *tandem* no currículo é uma medida adequada que enriquece os processos de aprendizagem e de formação docente, posicionamento que consideramos relevante em nosso contexto de investigação.

### **2.3.3 Síntese das idéias tratadas nesta seção e construção do conceito de reflexão para esta pesquisa**

Para melhor compreendermos a conceituação de reflexão nesta pesquisa, consideramos pertinente sintetizar as principais discussões apresentadas de forma teórica nesta seção, sem deixar de ter em mente as possibilidades contextuais de formação reflexiva voltada ao pensamento crítico docente. Assim, trazemos, abaixo, um quadro que envolve os conceitos fundamentais referentes à idéia de reflexividade na formação de professores de línguas:

<b>Conceito</b>	<b>Definição</b>	<b>Fonte</b>
<b>Reflexividade</b>	envolve dois níveis: o primeiro remete à idéia de que todos nós atuamos de acordo com o que pensamos; o segundo diz respeito ao mudar o profissional, a partir da reflexão sobre a ciência, caminho ainda muito distante dos professores.	Sacristán (2002)
<b>Reflexão</b>	atividade não apenas individual, mas que expressa interesses humanos, políticos, culturais e sociais particulares; não é passiva perante a ordem social, à medida que pode reproduzir ou transformar as práticas ideológicas dessa ordem; não é um processo mecânico, mas uma prática de reconstrução da vida social, ao participar na ação social.	Pérez-Gómez (1997)
<b>Reflexão</b>	é sempre um ato político e realiza-se como um processo vinculado ao ato de se fazer uma sociedade melhor para todos os aprendizes. Deve considerar, portanto, o contexto sócio-econômico da profissão docente, o papel do professor na sociedade, sua auto-estima e as condições materiais para seu trabalho, em busca da autonomia, do fortalecimento e da profissionalização.	Zeichner (2003)
<b>Prática reflexiva</b>	deve embasar os questionamentos do aluno-professor em relação ao seu próprio desenvolvimento crítico como futuro docente, às teorias acadêmicas e aos conceitos relacionados ao processo de ensino/aprendizagem de LE e de formação de professores, no sentido de que possa construir suas próprias teorias e práticas educacionais.	Vieira-Abrahão (2001)
<b>Processo reflexivo</b>	tem como tarefa essencial proporcionar à educação um caminho metodológico que possibilite a formação de cidadãos autônomos, na construção política de uma sociedade mais potencializada a pensar, refletir, criticar e criar.	Ghedin (2002)
<b>Perspectiva crítica e emancipatória de educação em línguas</b>	deve focar não apenas o ensino/aprendizagem de uma LE ou de um novo sistema lingüístico, mas, principalmente, o conhecimento social e cultural envolvido, e, indo além, o desenvolvimento de uma capacidade crítica dos alunos-professores e aprendizes de línguas para examinar e compreender tal conhecimento.	Reagan e Osborn (2002)
<b>Professor intelectual crítico reflexivo</b>	assume a tarefa de reflexão pública e ética, deixando de ser apenas um implementador de teorias em sua prática e passando a ressignificar as teorias a partir dos conhecimentos da prática ( <i>práxis</i> ).	Pimenta (2002)
<b>Formação docente</b>	passa a configurar-se como uma combinação entre a formação inicial, o exercício profissional coletivo e os contextos concretos que os determinam a ambos, nos quais a pesquisa é atividade essencialmente integrante.	Pimenta (2002)
<b>Formação docente</b>	deve integrar-se às abordagens por competências, visando à identidade profissional dos professores e a democratização do acesso ao saber e às competências.	Perrenoud (2002)



<b>Formação docente</b>	deve preparar professores para o uso das tecnologias de informação e comunicação, bem como de estratégias e materiais de apoio inovadores, e, ainda, para o ensino de algumas disciplinas à distância, por meio de ferramentas de interação assíncrona, que promovem a aprendizagem colaborativa e eliminam limitações de tempo e de espaço.	Diretrizes Curriculares (2002)
<b>Formação docente em PLE</b>	beneficia-se dos conhecimentos sobre o próprio processo de ensino/aprendizagem, sobre a natureza de uma língua não-materna e sobre a cultura em que se insere a língua-alvo.	Almeida Filho (2007)
<b>Tandem e formação de professores de LE</b>	promove a inclusão de elementos de aprendizagem autônoma na formação de professores; a integração da utilização das tecnologias de informação aos currículos; a possibilidade de internacionalizar os cursos superiores; o favorecimento da reciprocidade e da reflexão por meio do aconselhamento individual e em grupo.	Gaßdorf (2002)
<b>Ensino/aprendizagem de línguas próximas</b>	vislumbra o conhecimento sobre o outro e a reflexão sobre o modo como interagir ativamente em um mundo plurilíngüe, multicultural e heterogêneo, envolvendo-se questões identitárias e de reflexão nas quais o papel da LM é inegável.	Orientações Curriculares (2006)
<b>Competências</b>	de natureza concreta ou abstrata, comum ou especializada, de acesso fácil ou difícil, permitem afrontar uma família de tarefas e de situações, apelando para noções, conhecimentos, informações, procedimentos, métodos, técnicas ou, ainda, outras competências mais específicas. São dependentes do contexto e devem ser adequadamente postas em prática em tempo útil e conscientemente.	Perrenoud (1999)
<b>Competências</b>	conjunto de conhecimentos, atitudes, capacidades e aptidões que habilitam alguém para diversos desempenhos na vida.	Mello (2000)
<b>Competências</b>	princípios importantes para a construção da identidade profissional dos docentes em sociedade.	Gimenez (2005)
<b>Tarefas do professor</b>	mudar sua representação e sua prática; exercer a cooperação profissional, em uma visão sócio-construtivista e interativa da aprendizagem; quebrar rotinas, repensar sua profissão e gerar aprendizagens fundamentais; buscar identificar e valorizar suas próprias competências antes das dos aprendizes, em um trabalho de relação com o próprio saber; ter uma postura reflexiva, saber observar, regular, inovar, aprender com os outros e com a experiência.	Perrenoud (2002)
<b>Tarefas do professor de LE</b>	estender a dimensão temporal e espacial da comunicação; compreender as diferentes formas de realização da experiência humana por meio da linguagem; intensificar a percepção das características das LEs em relação à LM; desenvolver a confiança do aprendiz nos desafios cotidianos do uso da língua, contribuindo para o desenvolvimento da cidadania.	Orientações Curriculares (2006)

<b>Inclusão e exclusão digitais</b>	a inclusão remete-se a uma consciência crítica da heterogeneidade e da diversidade sociocultural e lingüística; a exclusão seria resultado de concepções de língua e cultura como totalidades abstratas, fixas, estáveis e homogêneas.	Orientações Curriculares (2006)
<b>Redes de trabalho</b>	desenvolvidas em espaços coletivos onde a atividade profissional pode constituir um valioso instrumento de formação. Trabalhar e formar não são atividades distintas, mas integrantes de um processo permanente dentro dos projetos de ação profissional e organizacional, nos quais os agentes devem ser valorizados como profissionais e indivíduos em constante formação e transformação.	Nóvoa (1997)
<b>Aprendizagem colaborativa</b>	possibilidade de ensino menos centrado no professor e mais voltado à interação e ao diálogo, cuja quebra da hierarquia e das barreiras geográficas e políticas pode vir a tornar a escola mais horizontal, por meio de uma polifonia de vozes sociais que passa a questionar a hegemonia e os saberes imutáveis. É um passo necessário para o desenvolvimento da reflexão social crítica, no qual os professores têm papel fundamental.	Braga (2007)
<b>Aprendizagem telecolaborativa de línguas</b>	uso de pequenos grupos de alunos trabalhando juntos para desenvolver sua aprendizagem individualmente e com o grupo. Aplicação de redes de comunicação global na formação e aprendizagem de LE. Proporciona a investigação de um amplo contexto ecológico que afeta a aprendizagem e os usos da linguagem na sociedade atual, dentro e fora da sala de aula.	Fundaburk (1998); Belz (2002)

**Quadro 9: Conceitos relativos ao estudo das competências, reflexividade e contextos de formação e atuação do professor de línguas**

Tendo em vista as colocações dos autores acima sintetizadas, bem como a realidade da pesquisa em foco, entendemos que *reflexão, como atividade docente, é um trabalho cognitivo de formação que deve levar em conta, primeiramente, o contexto espacial e temporal que integra as pessoas nesse processo. Como tal, envolve pensar coletivamente sobre culturas, valores, competências, saberes e limitações, ações e motivações e, ainda, riscos, presentes na atual sociedade da tecnologia e da relatividade de conceitos. Refletir deixou de ser uma atividade solitária e de resolução de problemas do professor em sala de aula para caracterizar-se como uma tarefa social, ética e histórica, em diversos contextos de aprendizagem.*

## 2.4 TANDEM E ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Na quarta e última temática, abordamos as discussões teóricas a respeito das modalidades de *tandem* em contextos inovadores de ensino/aprendizagem de línguas. Para tanto, traçamos um panorama histórico do *tandem* e caracterizamos a modalidade como meio para a aprendizagem autônoma de LEs, bem como trazemos as principais características que diferenciam as três modalidades de *tandem*. Depois, fazemos uma caracterização do *teletandem* como aquela que mais favorece a aprendizagem de línguas mediada pelo computador, exibindo exemplos das partes de uma sessão de *teletandem* retirados do próprio contexto estudado.

Historicamente, o conceito de *Tandem* — que remete ao veículo semelhante a uma bicicleta de dois selins, operada por mais de uma pessoa — como aprendizagem em pares surgiu com Joseph Lancaster e Daniel Bell, nos anos de 1800, em escolas de educação fundamental de Manchester, como um sistema mútuo de aprendizagem de Inglês em substituição ao ensino convencional por meio do professor. Em 1968, a idéia de *tandem* como um par de aprendizes de uma mesma língua passou a ser experimentado em línguas diferentes, entre jovens falantes de Francês e Alemão e, posteriormente, a ser utilizado no Alemão-Turco, no trabalho com imigrantes em Munique e em Frankfurt. Em 1979, Jürgen Wolff desenvolveu o procedimento de *tandem* Espanhol-Alemão em Madri, que mais tarde tornou-se a base para a atual *TANDEM Network*. Nos anos de 1980, as atividades na área de Francês-Alemão continuaram a se desenvolver, freqüentemente voltadas a aplicações lingüísticas técnicas e profissionalizantes: Direito, Hotelaria, Agronegócios, Telecomunicações. Na Espanha, Wolff e outros desenvolveram um programa de cursos em Madri, dando origem ao Centro Cultural Hispano-Alemán TANDEM, atualmente *Escuela Internacional TANDEM*. Desde 1983, o método é reconhecido como um dos elementos básicos em uma proposta alternativa de aprendizagem de línguas e a rede *TANDEM* disseminou-se pela Alemanha, Canadá, Chile, Costa Rica, Espanha, França, Grã-Bretanha, Hungria, Irlanda, Itália, Peru, Polônia e República Tcheca, além de algumas parcerias com a Áustria, Portugal e Suíça. Sua estrutura facilita cursos de línguas no exterior, intercâmbios estudantis, roteiros culturais e outras atividades de trocas lingüísticas e culturais. Em 1994, fundou-se a *TANDEM Fundazioa*, com sede em

Donastia/ San Sebastián, no País Basco, a fim de propiciar a colaboração acadêmica das universidades e o aperfeiçoamento de professores (*cf. History of Tandem*<sup>12</sup>).

Ainda nos anos 90, a *International Tandem Network* sistematizou os princípios da aprendizagem *in-tandem*: *bilingüismo*, *reciprocidade* e *autonomia* (VASSALLO E TELLES, 2006). O primeiro princípio, do *bilingüismo*, trata de garantir que os aprendizes sintam-se desafiados a usar a língua-alvo — como uma sessão de *Tandem* divide-se em duas partes, cada uma delas deve ser dedicada a uma das línguas na qual um dos falantes é proficiente, trocando-se, na sessão seguinte, a língua que iniciará a conversação. O segundo princípio, da *reciprocidade*, visa a preservar a auto-estima dos aprendizes, à medida que proporciona trocas de conhecimento cultural e lingüístico entre os interagentes, podendo, ainda, representar um *feedback* para que os participantes percebam o que conseguiram ou não ensinar a seus parceiros sobre a língua-alvo, durante a sessão. O terceiro princípio envolve a *autonomia* dos parceiros de *Tandem* sobre *o que, quando, onde e como* estudar, e, ainda, sobre *quanto tempo* desejam permanecer interagindo (tomadas de decisão). Engloba, portanto, níveis de responsabilidade, comprometimento e poder dos interagentes sobre o processo de aprendizagem, sem deixar de lado a *colaboração*, característica fundamental na aprendizagem *in-tandem*, que garante o sucesso da aprendizagem, a socialização e a preservação da motivação recíproca. Por isso, é importante ressaltar que a autonomia é um princípio de interpretação relativa e que varia de acordo com os contextos de implementação do *Tandem*, tais como escolas ou universidades — *Tandem* institucional — ou encontros colaborativos entre indivíduos — *Tandem* independente.

Para Brammerts (2002), é unânime entre economistas, políticos e cientistas a visão da necessidade de se criar *oportunidades, disponibilidades e competências para uma aprendizagem autônoma ao longo da vida* (p. 15). No âmbito das LEs, a autonomia pode levar, sobretudo, a uma formação mais consciente dos aprendizes a respeito de estratégias e técnicas de aprendizagem. Nesse sentido, o autor vê na aprendizagem *in-tandem* princípios simples de serem adotados e possibilidades de uma aprendizagem aberta, cooperativa e autônoma, associada à comunicação intercultural autêntica e disponível a outras áreas do saber. E, ainda, por ser acessada através das

---

<sup>12</sup> [http://www.tandemcity.info/general/en\\_history.htm](http://www.tandemcity.info/general/en_history.htm)

novas tecnologias de comunicação, pode atingir um grande número de aprendizes e atender a finalidades curriculares diversas.

O autor salienta que o objetivo principal da aprendizagem é a capacidade de comunicação na LE, porém, isso não se limita à comunicação *sobre* a língua. Portanto, predominam duas vertentes, a de comunicar e a de aprender. Nas interações *in-tandem*, o cotidiano, as experiências e os conhecimentos do parceiro transformam-se no tema quase que natural do diálogo, já que ambos tanto querem falar de si como saber mais do outro. Nesse sentido, *as informações, os pontos de vista e as atitudes de cada um podem ajudar a compreender melhor o seu background cultural, de forma a reagirem mais adequadamente nesse contexto* (op. cit., p. 17).

Aprender línguas *in-tandem* significa aprender por meio de uma comunicação autêntica, aspecto que normalmente está ausente nas situações simuladas de sala de aula. Portanto, a situação ideal de aprendizagem dá-se entre pares, possibilitando uma boa relação entre desempenho e aproveitamento, uma comunicação intercultural significativa um exercício de autonomia. Outra necessidade no *tandem* é que haja pelo menos um conhecimento mínimo das LEs pelos parceiros, já que a comunicação não se caracteriza como ensino, mas como um auxílio à aprendizagem do outro.

Little (2002) também ressalta que o conceito de autonomia é fundamental no *tandem*, já que é gerada e se alimenta da interdependência social dos interagentes. Para o autor, a autonomia também é essencial para adquirirmos competência, pois *não parece haver grandes vantagens em se aprender uma LE na escola se posteriormente não se puder utilizá-la como meio de comunicação em outros contextos* (op. cit., p. 29). Portanto, *seria ótimo que, já na escola, cada aprendiz fosse motivado, de forma sistemática, a desenvolver uma aprendizagem autodirigida* (BRAMMERTS E CALVERT, 2002, p. 47). Agir socialmente é, pois, uma oportunidade para a reflexão, único meio pelo qual os aprendizes podem construir um ritmo próprio de aprendizagem em harmonia com seus objetivos. Nesse contexto, é também possível refletir sobre a LM e a LE, o que pode imprimir uma dimensão social e metacognitiva à autonomia do aprendiz.

A motivação é outro aspecto bastante importante na aprendizagem *in-tandem*, tal como em qualquer tipo de relação de intercâmbio, caso contrário a parceria não dura. Assim, é conveniente que os parceiros falem de temas que interessem a ambos ou que estejam relacionados à competência que pretendem atingir, afim de que se caracterize a autenticidade (BRAMMERTS E CALVERT, op. cit., p. 48-9). Outra necessidade na

aprendizagem *in-tandem*, na visão dos autores, é o acompanhamento, entendido como apoio aos aprendizes por meio de *aconselhamento individual*, ou, no caso desta pesquisa, de *mediação*, que se constitui de um trabalho reflexivo realizado em encontros presenciais ou virtuais, oralmente ou por escrito, com base no incentivo e na colaboração com as atividades realizadas.

Segundo Vassallo e Telles (2006, 2008), a aprendizagem de LE *in-tandem*, ainda pouco conhecida no Brasil, representa um contexto autônomo, recíproco e colaborativo de aprendizagem, no qual dois falantes proficientes de diferentes LEs interagem para ser, ao mesmo tempo, aprendiz da língua do outro e tutor de sua LM ou de proficiência. Não se trata de uma aula particular, já que, do ponto de vista dos papéis desempenhados pelos participantes, nenhum dos dois falantes se caracteriza como professor, na concepção tradicional do termo; tampouco é um mero encontro casual ou um *chat*, no qual duas pessoas simplesmente conversam sobre coisas corriqueiras na língua. Mais além, a aprendizagem *in-tandem* é um evento de interação comunicativa, no qual dois *interagentes* usam a língua-alvo para compartilhar idéias, informações culturais e aprender a língua um do outro, por meio da motivação gerada na conversação real. Voltando às questões de autonomia e de desempenho de papéis dos interagentes, é importante compreender que a aprendizagem *in-tandem* não se assemelha à aprendizagem convencional, pelo simples fato de não haver a figura do professor nas sessões. Embora haja um grau maior de independência dos parceiros na organização da aprendizagem, a colaboração é uma marca significativa na concepção de aprendizagem nesse contexto. As atitudes de um interagente interferem nas do outro, já que o objetivo em comum do par é tornar-se, primeiro, proficiente na língua um do outro, para, então, ser proficiente em duas línguas. Há, assim, uma situação cooperativa de aprendizagem que cria uma identidade de parceria, podendo levar, pela naturalidade das interações, ao enfrentamento de barreiras psicológicas e lingüístico-comunicativas, tão comuns em aulas convencionais de LE.

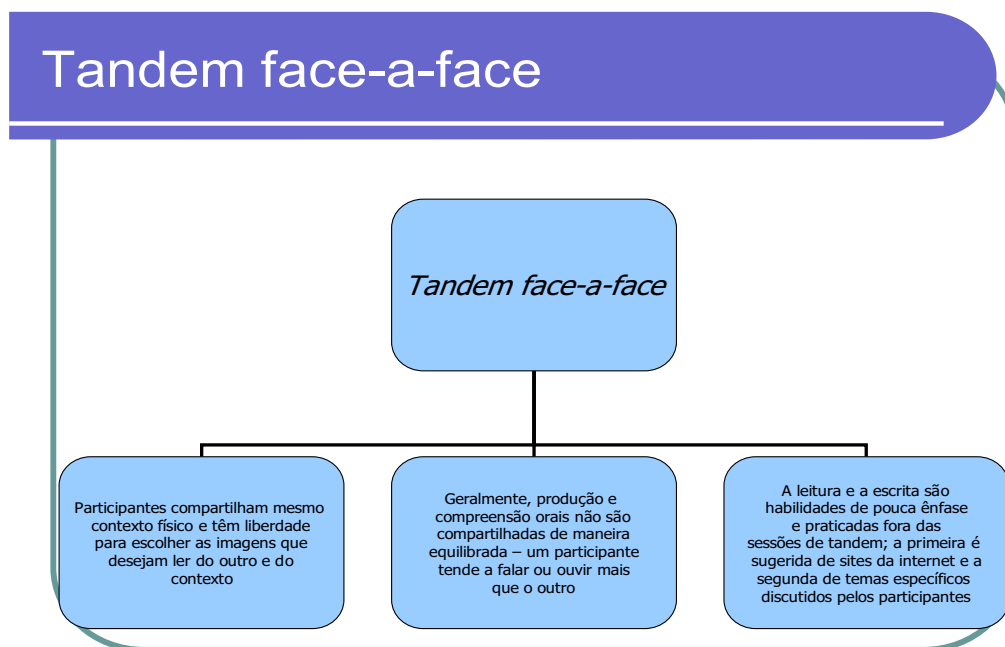
No Brasil, o interesse em comum pelo funcionamento da aprendizagem em *Tandem* motivou o professor universitário João Antonio Telles e a leitora em língua italiana Maria Luisa Vassallo, na UNESP de Assis, a iniciarem uma experiência pessoal de tandem face-a-face em Italiano-Português. Porém, embora ambos conhecessem o potencial dessa modalidade de ensino para a aprendizagem de línguas, igualmente sabiam da inviabilidade de oferecê-lo a seus estudantes, tanto pelo isolamento geográfico quanto pela impossibilidade do contato face-a-face com pessoas e culturas

de outros países. Após quatro anos trabalhando ao lado de Telles em contexto universitário no Brasil, Vassallo retornou a Itália e ambos passaram a buscar possibilidades para manter, geograficamente distantes, o contato mantido no *tandem face-a-face*. Nesse contexto, pesquisaram um *software* com o qual pudessem proporcionar situações de comunicação síncrona e de interação áudio-visual, dando origem às primeiras idéias sobre o *Projeto Teletandem Brasil*, desenvolvido primeiramente por meio do *MSN Messenger*, um *software* para mensagens instantâneas e uma ferramenta para a comunicação à distância, cuja versão mais atualizada em uso é o *Windows Live Messenger*. Dessa forma, Telles e Vassallo compreenderam que, mais do que um *tandem por e-mail* ou um *tandem face-a-face*, a nova modalidade poderia proporcionar aquilo que as outras duas fazem separadamente: trabalhar a produção e a compreensão escritas e a produção e a compreensão orais, além da possibilidade da imagem e do som, caracterizando-se como uma forma diferente de *Tandem*, por eles nomeado *Teletandem* (TELLES E VASSALLO, 2006).

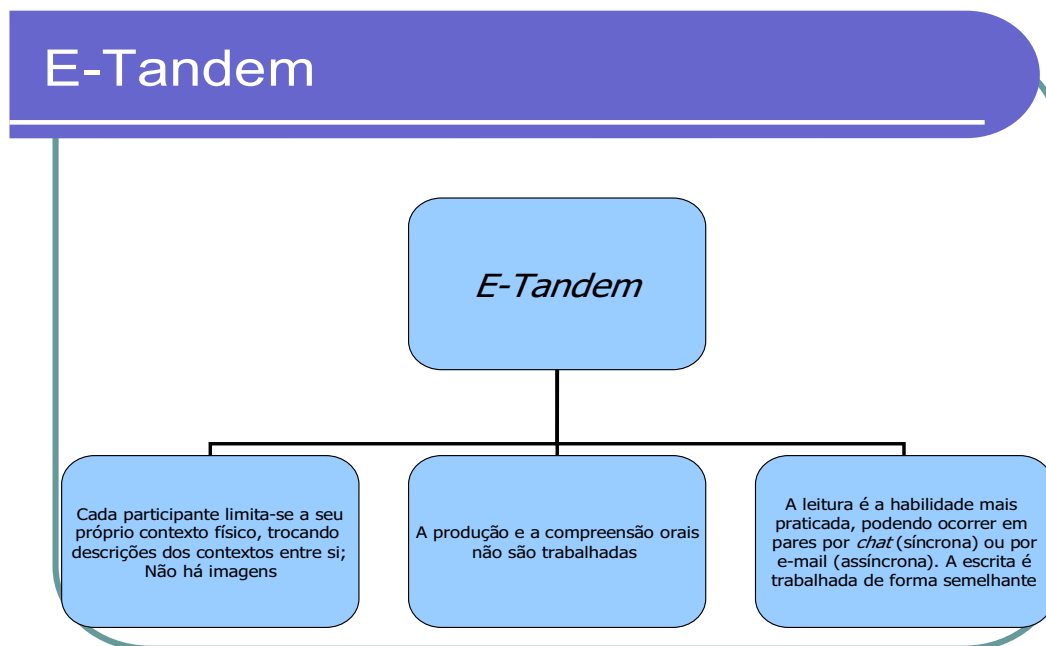
Institucionalizou-se, assim, o Projeto “Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos”, grupo de pesquisa pioneiro no Brasil, certificado pelo CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e financiado pela FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, e coordenado por docentes doutores e orientadores de alunos de graduação e de pós-graduação da UNESP, nas unidades de Assis e São José do Rio Preto, em parceria com os departamentos de PLE de instituições de ensino de línguas no Canadá, Espanha, Estados Unidos, França e Itália (cf. “Projeto Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos”).

Em relação ao funcionamento e finalidades comunicativas e pedagógicas das modalidades de *Tandem*, notamos que existem diferenças fundamentais entre o *tandem face-a-face*, o *e-tandem* e o *teletandem*. Basicamente, no primeiro, o *tandem* se restringe ao modo face-a-face entre pessoas que compartilham um mesmo contexto geográfico; no segundo, o *tandem* não focaliza a produção e a compreensão orais, tampouco as habilidades de leitura de imagens, já que se restringe às habilidades e práticas de escrita e leitura dos textos escritos via e-mail; já o *teletandem* explora as ferramentas e o contexto apropriados para que os participantes, geograficamente distanciados, possam praticar virtualmente a produção e a compreensão orais, além das habilidades de leitura e escrita. Dessa forma, tal modalidade pode, ainda, proporcionar, de modo virtual, a aproximação que caracteriza o processo de ensino/aprendizagem do modo face-a-face.

As representações que se seguem nos permitem visualizar as principais diferenciações entre as três modalidades de *tandem* descritas acima:



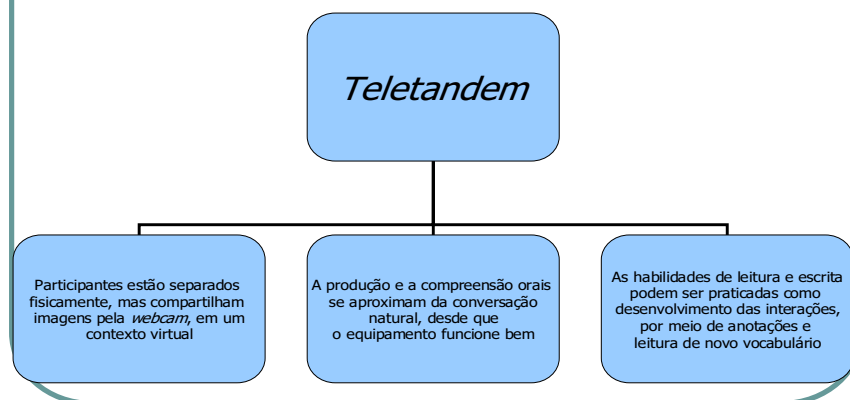
Representação 1: *Tandem face-a-face*



Representação 2: *E-tandem*



## Teletandem



**Representação 3: Teletandem**

Notamos que a modalidade de *teletandem* pode oferecer as possibilidades mais adequadas para um ensino/aprendizagem de línguas à distância bem-sucedido, a começar pela quebra de barreiras de distância geográfica que impossibilitam, dificultam ou encurtam o desenvolvimento do *tandem face-a-face*. As práticas de produção e compreensão orais e de produção e compreensão escritas que ocorrem como desenvolvimento das interações se aliam à naturalidade da realização comunicativa em tempo real, a partir das imagens compartilhadas pela *webcam*. Tal aspecto proporciona, ainda, o reconhecimento, pelos interagentes, de manifestações não-verbais (gestos, expressões faciais, hesitações) do parceiro, referentes à compreensão da LE da conversação, o que funciona como *feedback* da motivação apresentada pelos interagentes no ensino/aprendizagem da língua-alvo, algo que não é possível ser presenciado nas interações em *e-tandem* ou podem passar despercebidas, por exemplo, na primeira modalidade.

### 2.4.1 A sessão de *teletandem*: funcionamento geral, fases e exemplos das práticas de interagentes de português-espanhol<sup>13</sup>

Como já sabemos, o *software* que possibilita o desenvolvimento de uma interação via *teletandem* é o *Windows Live Messenger*, além do *Skype*, comumente usado nas interações. Tendo-o instalado, um interagente clica no ícone de contato com o parceiro (previamente incluído na lista de contatos) e abre-se uma janela de *chat*. No topo do menu, clicando em “vídeo”, o interagente convida o parceiro para uma conversação; se o parceiro aceitar o convite, a imagem de cada um é exibida no canto direito da tela em poucos segundos, enquanto que, no alto do lado esquerdo, a janela de diálogo por *chat* se reduz. Em uma janela do lado esquerdo, abaixo, os interagentes podem escrever mensagens ou anotações sobre o conteúdo lingüístico das interações.

Terminada a sessão, os interagentes podem salvar as anotações para uma referência posterior, para estudo ou preparação de tarefas. Caso não queiram utilizar esse recurso, podem fazer uso do *quadro branco* do *software*, com as seguintes vantagens: tomar notas; escolher a cor da fonte; sublinhar palavras e expressões; desenhar; usar a “mãozinha” como indicador das anotações, de forma compartilhada e simultânea, como se estivessem lado a lado. Os interagentes podem, ainda, salvar o conteúdo do *quadro branco* para impressão ou como referência. As sessões também podem ser gravadas.

De acordo com Telles e Vassallo (2006), uma sessão regular de *teletandem* pode durar um mínimo de duas horas, uma para cada língua, e é composta de três fases básicas:

1. Conversação sobre um ou mais tópicos (aproximadamente 30 minutos);
2. *Feedback* lingüístico (aproximadamente 20 minutos);
3. Reflexão compartilhada sobre a sessão (aproximadamente 10 minutos).

A seguir, explicitamos como cada fase se organiza, trazendo alguns exemplos das práticas desenvolvidas por *N* e *H*, interagentes de português- espanhol no Projeto “Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos”.

---

<sup>13</sup> Os trechos das interações aqui tomados como exemplos foram extraídos dos dados de pesquisa analisados nesta tese de doutorado.

## Fase 1: Conversação sobre um ou mais tópicos

Nessa primeira fase, a interagente 1 (*H*, na posição de falante proficiente de espanhol) atenta sobre “o que” e “como” a interagente 2 (*N*, na posição de aprendiz) diz coisas na língua-alvo, a fim de fazer a conversação fluir. Da mesma forma, a primeira anota o vocabulário necessário a aprendiz, os erros gramaticais cometidos e os problemas de pronúncia que afetam a compreensão da língua. Vejamos o excerto abaixo, extraído de uma interação iniciada em espanhol, entre as participantes *N* e *H*.

- 1.*N*: ¿Y cómo estás?
- 2.*H*: Ahhhh, bien, cansada, cansada, con MUCHO MUCHO MUCHO
- 3.trabajo, bueno, ahora ya estoy mejor.
- 4.*N*: Sí [¿Y tu viaje?]
- 5.*H*: [Y tú ¿qué tal?]
- 6.*N*: Estoy bien, estoy bien, trabajando un poco ahora porque mis clases ya
- 7.volvieron otra vez ¿no? ¿Volvieron? ((questiona se está falando
- 8.corretamente))
- 9.*H*: Eh, más bien ya regresé a clase o ya empezaran mis clases otra vez.
- 10.*N*: Sí, entonces ya regresé a mis clases y luego los trabajos empiezan y
- 11.nos quedamos, bueno, como tú, con un montón de cosas que hacer
- 12.((risos))
- 13.*H*: La vida ¿qué tal?
- 14.*N*: ¡BIEN! Estoy dando clases de español, ahora tengo más dos alumnos
- 15.y estoy dando clases también a un colombiano, de lengua portuguesa,
- 16.ahora tengo un poco más de contacto con algunos materiales... humm...
- 17.para enseñanza de la lengua portuguesa para... para... extranjeros.
- 18.*H*: Hum-hum.

(Interação 10, em *teletandem*, 2006).

Como acabamos de ver, *H*, que é a interagente proficiente em língua espanhola, oferece rápidas aberturas (linhas 5 e 13) para que *N*, na posição de aprendiz, possa iniciar o uso da língua-alvo a partir de um convite para relatar coisas cotidianas da vida. Quanto à correção, *H* a realiza a partir do questionamento de *N* sobre o uso que esta acabara de fazer do verbo “volver” no passado, para o qual *H* oferece uma alternativa simples, sem utilizar explicações gramaticais desnecessárias e que poderiam interromper a naturalidade da conversação (linhas 7 a 9). O fato de *H* demonstrar compreensão sobre o que *N* diz a respeito da dificuldade de ensinar sua LM a estrangeiros parece confirmar o grau da confiança estabelecida entre ambas já no início da interação, quando confidenciam estar bastante cansadas com os compromissos de trabalho e de estudo, levando-nos a crer que *H* realmente dá importância àquilo que *N* produz oralmente na língua-alvo.

## Fase 2: *Feedback* lingüístico

Na segunda fase do *teletandem*, a falante proficiente de português (N) usa as anotações feitas para oferecer a sua interagente (H, como aprendiz) explicações simples e objetivas, preferencialmente sobre gramática, vocabulário e problemas de pronúncia. Vejamos abaixo o que ocorre em outro trecho de interação, desenvolvida agora em português:

- 1.H: *Eu estava a ver a fotografia que você tem no messenger, é muito bonita.*
- 2.N: *Obrigada, ((risos)) sou eu com duas amigas.*
- 3.H: *É muito bonita essa foto.*
- 4.N: *Essa do meio ela se chama A., foi no dia do casamento dela essa foto.*
- 5.H: *Sim.*
- 6.N: *E a outra também se chama N.*
- 7.H: *Então você tem uma mana ((ri))*
- 8.N: *Sim ((também ri))*
- 9.H: *((continua rindo)) Tá bom ((observando N.)) você tem agora o cabelo*
- 10.*muito longo!*
- 11.N: *Hum-hum, comprido, bem comprido.*
- 12.H: *Comprido?*
- 13.N: *Sim.*
- 14.H: *Comprido.*
- 15.N: *Essa foto ela tem... deixa eu pensar... dois meses e meio, agora ele*
- 16.*deve tá um pouquinho mais comprido.*
- 17.H: *Eu acho que eu vou penear... penear? No, isso não é português*
- 18.*((reformula o que diz)). Eu quero que meu cabelo seja comprido outra*
- 19.*vez.*
- 20.N: *Hum- hum, vai deixar ele crescer, o cabelo.*
- 21.H: *Sí ((enquanto isso, N. escreve a expressão no quadro branco)).*
- 22.H: *Deixar... crescer ((lê a anotação)) para o verão, para coger.*
- 23.N: *Como?*
- 24.H: *Sim, porque... quando eu tenho o cabelo curto, no verão, eu não gosto*
- 25.*de fazer nada com el, é terrível, es que deixo o cabelo comprido no*
- 26.*verão, puedo coger.*
- 27.N: *Amarrar, prender.*
- 28.H: *Amarrar?*
- 29.N: *Hum-hum ((escreve novamente no quadro)).*
- 30.H: *Amarrar... e é mejor ((ri)).*
- 31.N: *E não fica pegando no pescoço.*
- 32.H: *Amarrar, prender. AMARRAR se usa também para... otras coisas*
- 33.*como... hummm... a cuerda?*
- 34.N: *Sim!*
- 35.H: *OK! Amarrar ((N. acrescenta no quadro outros usos para amarrar))*
- 36.*amarrar ((lendo)) o cadarço.*
- 37.N: *[Sabe o que é cadarço?]*
- 38.H: *[Cadarço é cuerda?]*
- 39.N: *Não. Cadarço é aquela fitinha que a gente amarra o tênis ((faz o*
- 40.*gesto)) ((pausa)) sabes, no?*
- 41.H: *AGUJETA?*
- 42.N: *Eu não sei como fala em espanhol.*
- 43.H: *Los zapatos?*
- 44.H: *SIM, eso. No México é AGUJETA ((escrevendo no quadro)) A-GU-*
- 45.*JE-TA e aqui diz cinta ((na Espanha)).*
- 46.N: *Agujeta.*

47.H: *Porque aqui... AGUJETA é... A-GU-JE-TA ((relê o que  
48.escreveu))...agujeta é... bueno, si um dia você CORRE MUITO ou joga  
49.tênis depois de muito tempo que não joga e não faz nada...*  
50.N: *[Hum-hum]*  
51.você tem no seguinte dia... você tem dor no corpo.  
52.N: *Ah, tá!*  
53.H: *Então se tem dor no braço por jogar tênis com a raqueta você diz que  
54.tem uma AGUJE-TA ((ri)) então [quando eu fiquei aqui, quando eu vim  
55.de lá, uma amiga minha diz ...oh estou  
56.N: *[Hum-hum]*  
57.muito cansada, estou muito mal... eu diz ih agora tem o corpo LLENO de  
58.agujetas.  
59.N: *((ri))*  
60.H: *((escreve a expressão no quadro)) Agujetas.**

(Interação 10, em *teletandem*, 2006).

No trecho apresentado, percebemos que *N* e *H* se propõem a interagir em português, fazendo de *N* a interagente proficiente agora. Nesse contexto, a espontaneidade da interação predomina novamente, a partir do próprio material gerador da conversação, que é a foto de apresentação de *N* no *messenger*. A partir da fotografia, *H* faz uma comparação entre o comprimento do cabelo de *N* na foto e agora, pela imagem real gerada na *webcam* e, daí, surgem contextos didáticos relacionados à palavra “cabelo” — cabelo comprido, pentear o cabelo, prender ou amarrar o cabelo, que *H* já associa a “amarrar a corda” (linhas 32 e 33). Por sua vez, *N* expande o uso do mesmo verbo amarrar para “amarrar o cadarço”, palavra que *H* não conhece e que *N* explica, de maneira bastante simples e utilizando gestos (linhas 35 a 39). *H*, então, associa-a imediatamente à “agujeta”, sinônimo de “cadarço” no México, mas “cinta” na Espanha (linhas 44 e 45). Indo além, explica a *N* que “agujeta” também pode significar uma dor muscular após uma partida de tênis, por exemplo (linhas 48 a 51). Notamos, pois, que o contexto de ensino/aprendizagem, iniciado na língua portuguesa, acaba se transformando em uma rica troca de conhecimentos lingüísticos, comunicativos e culturais, confirmando a idéia de reciprocidade presente no *teletandem*. É importante salientar, também, o uso que as interagentes fazem do quadro branco, recurso do *software* que permite a visualização de palavras ou imagens as quais se pode recorrer, caso a explicação oral não tenha sido suficientemente compreendida.

### Fase 3: Reflexão compartilhada sobre a sessão

Na última fase básica de uma sessão de *teletandem*, a falante proficiente de português (N), primeiramente, pode questionar sua interagente a respeito das sensações ao utilizar a língua-alvo, ouvindo atentamente seus receios e problemas. Depois, insere comentários, procurando ser otimista e salientando os pontos positivos da atuação da parceira, buscando promover a *autonomia* e a *reciprocidade* — dois dos três pilares do *teletandem*, ao lado do *bilingüismo* — evitando a competição destrutiva e a comparação de desempenho entre ambas. Vejamos, a seguir, N e H encerrando uma interação em português:

- 1.H: N, eu tenho que fugir.
- 2.N: ((rindo)) Pra onde?
- 3.H: ((rindo)) Eu tenho agora que terminar a interação porque eu tenho que
- 4.sair, mas eu tenho umas pequetitas coisas pra teu espanhol, tu queres que
- 5.eu diga?
- 6.N: Você tá com pressa? Quer redigir um texto e me enviar e eu redijo um
- 7.texto eu te envio também? Ou você quer falar agora os problemas?
- 8.H: É... se queres que te dê os problemas tu só tens quatro, pequeninos.
- 9.N: ((ri))
- 10.H: É que eu me esqueci ((de avisar do compromisso)) é que no princípio
- estávamos a falar e/
- 11.N: ((rindo)) Não tem problema, quais são?
- 12.H: Tá bom, si queres que eu te diga, tu tenes muitos, si?
- 13.N: Si?
- 14.H: É, muitos erros mios.
- 15.N: Tenho quê? AH, muitos erros SEUS!
- 16.H: ERROS míos ((escreve no quadro))]
- 17.N: ((N. lê e ri)) Não são muitos, não são, não são erros, são equívocos.
- 18.H: Então... equívocos?
- 19.N: Sim
- 20.H: AH! E essa coisa, que es?
- 21.N: ((rindo))
- 22.H: Pues que significa erro?
- 23.N: Como?
- 24.H: Qué significa ERRO, entonces?
- 25.N: Ah, sim... ai ai ai... vamos lá ...ERRO seria um equívoco... que você
- 26.comete... é.../
- 27.H: AH, NÓS ESTAMOS A FALAR DA TEORIA LINGÜÍSTICA?
- 28.N: SIM!
- 29.H: AH, TÁ BOM! Eu estava a pensar, eu conheço ela diferente, nós
- 30.hemos visto otro dia, eu estava a pensar que ERRO é alguma outra coisa
- 31.como... O SAPATO DO CAVALIO... ((fazendo piada))
- 32.N: ((ri)) Não, é exatamente isso que cê tá pensando, a diferença entre
- 33.erro e equívoco da Lingüística. Você não comete erros, você comete
- 34.EQUÍVOCOS ((continua rindo))
- 35.H: AH... é mejor ((ri))
- 36.N: ((ri))

(Interação 10, em *teletandem*, 2006).

Nesse excerto, conseguimos perceber que, ao falar em erros, já no final da interação, as participantes parecem tomar cuidado para não gerar ansiedade entre ambas e isso pode ser sentido até mesmo nas escolhas lingüísticas que fazem para amenizar a idéia de “você cometeu um erro”. *H*, por exemplo, faz referência aos erros de *N* primeiro como “umas pequetitas coisas pra teu espanhol” (linha 4) e depois como “tu só tens quatro, pequeninos” (linha 8). Ao utilizar “pequetitas” e “pequeninos”, dois vocábulos no diminutivo, *H* parece utilizar uma estratégia discursiva que minimiza a importância das incidências de erros na produção oral de sua interagente, no intuito de que esta não dê tanta importância a eles. Por outro lado, parece não ter essa mesma visão sobre seu próprio desempenho oral em língua portuguesa, pois demonstra acreditar que *N* tenha notado muitos problemas em sua produção (linha 12). *N*, por sua vez, também busca minimizar o valor da incidência de erros de *H*, afirmando que não se tratam de “erros”, mas de “equivocos” (linha 17). Ao recorrer a conceitos teóricos da Lingüística, a tentativa de *N* para tranquilizar sua parceira parece ter tido, de início, um efeito contrário, já que *H* ficou um tanto confusa sobre o que seria essa distinção citada por *N*. Logo em seguida, porém, *H* recorda a teoria já conhecida e a tensão dá lugar à brincadeira – “Eu estava a pensar que ERRO... é alguma outra coisa como... O SAPATO DO CAVALIO...” (linhas 30 e 31). Apesar dessa assimetria manifestada na interação, de forma não intencional, percebemos que ambas tiveram o intuito de evitar comparações de desempenho entre si. O fato de *N* ter sugerido que os problemas fossem enviados posteriormente, por *e-mail*, pode ser tomado como uma tentativa de negociação e de não competição, ou mesmo de evitar tratar de erros.

Compreendidas as três fases básicas de uma sessão de *teletandem*, é importante lembrar que a língua-alvo de início das interações deve ser sempre alternada, ou seja, que os interagentes não comecem as sessões sempre com a mesma LE, a fim de garantir o bilingüismo, um dos princípios do *teletandem*. Além disso, nos intervalos entre uma sessão e outra, os participantes podem escrever textos na língua-alvo e trocá-los por *e-mail*, a fim de comentá-los e reescrevê-los. Veremos a seguir um trecho de um diário de interação escrito por *N*, em 2006, no qual a interagente brasileira relata justamente essa experiência de troca de produção textual por *e-mail*, bem como as dificuldades e inseguranças sobre ensinar português como LE:

1. Esta interação foi diferente. Depois da mediação com a M, enviei um e-mail para a H pedindo que ela escrevesse um texto em português contando sobre o congresso ao qual foi no final de semana. Fiz o mesmo, e como fui a um bingo com meus pais, escrevi o seguinte texto para ela:

5. Bueno, voy a contarte una cosa que me ha pasado hoy. Acabo de llegar de un bingo que fui con mis padres, no me gusta mucho pero es muy común en mi ciudad y le gusta a mi papá, entonces voy a acompañarlo. El objetivo de estos bingos que vamos es para coger algún dinero para ayudar las iglesias de la ciudad, en ellos hay músicas, cosas de comer y mucha gente. Los premios son donados entonces la iglesia solamente gana con eso. Mi familia es muy religiosa, yo casi no voy a la iglesia católica, prefiero orar en mi casa y a veces voy a la iglesia de mi novio llamada "Congregação Cristã do Brasil" es evangélica y a mi me gustan las sus oraciones y sus himnos. Pero, volviendo al bingo, mi profesora dijo una vez que es más o menos lo que los españoles llaman de "verbena", conozco poco respecto a las verbenas, pero creo que sea un poquito semejante. Llamamos eso de "quermesse".

18. E ela me escreveu o seguinte em português:

19. Nestos dias eu fui para um congresso sobre a escritura popular em Zamora. Eu fui com o meu marido, e nós falamos sobre o blog. A experiência foi diversa. A noite anterior a nossa comunicação o professor que foi o moderador da mesa fez muitas perguntas um pouco agressivas e também um pouco retadoras, mais o dia depois ele foi muito bom com nós. Eu acho que ele estava a fazer uma prova com nós. A nossa comunicação resultou polémica e eu acho que isto foi bom porque depois houve discussão. Nós conhecemos muitas pessoas muito interessantes: alguns investigadores importantes e outros com projetos novos como os nossos. Depois do congresso nos fomos de turismo para Oporto que é uma cidade muito bonita e também deliciosa porque tem muito vinho do porto. Ao final da viagem eu fico cansada mais com muitos novos projetos.

32. Corrigi o texto dela antes da interação, consultei gramáticas e alguns textos para preparar a interação. Fazer isso foi bom, pois me senti mais segura quanto àquilo que estava dizendo. A H fez o mesmo e enviou o meu texto corrigido. No momento das explicações, senti dificuldades e percebi que ela não se convenceu de algumas regras gramaticais que eu expliquei. Por exemplo, o uso do acento grave em "à noite anterior à nossa comunicação" poder acontecer, expliquei que era um uso facultativo, mas não consegui esclarecer porque ele pode acontecer. Outras questões se referiram às diferenças entre o português do Brasil e o português de Portugal, acho que quanto a isso as coisas ficaram claras.

43. Tive problemas com o estilo. Às vezes não sabia se a construção que ela havia feito era uma transferência ou se era possível na língua portuguesa, mas diferente do meu estilo, visto que as construções eram possíveis, ao mesmo tempo em que me pareciam estranhas (como em "a experiência foi diversa").

(diário de interação de N, 2006).

Como acabamos de ver, a atividade de interação promovida pelo *teletandem* vai além das trocas lingüísticas via *MSN*, já que a atividade de reflexão acerca do processo de ensino/aprendizagem leva as interagentes a trabalharem questões de outro teor, voltadas à compreensão da cultura, das crenças e das atividades cotidianas vivenciadas por pessoas em contextos geograficamente distantes e cultural e politicamente distintos.



Esta é, sem dúvida, uma das tarefas mais significativas do professor criticamente engajado em seu trabalho, inserido em um contexto que, antes de ser pedagógico, é social e histórico (PIMENTA, 2002). Além disso, o fato de trocarem *e-mails* com suas produções escritas em LE revela uma preocupação com a continuidade da interação, algo que, em muitos contextos convencionais de ensino de línguas, não ocorre, já que, nas escolas, o espaço de tempo que normalmente separa a aula dada da próxima é de uma semana, havendo poucas oportunidades de contato dessa qualidade entre professor e aluno. Observamos, ainda, que a tarefa de ensinar e de aprender línguas em *teletandem* parte do contexto vivenciado pelos interagentes, traz informações culturais que o outro não conhecia e constrói-se no diálogo pela busca do entendimento mútuo por meio língua. Nesse sentido, interagentes passam a refletir não só sobre a língua que aprendem, mas, sobretudo, sobre o ensino da LM, sobre a sua própria cultura e sobre o papel que assumem como seus veiculadores a pessoas com propósitos semelhantes, do outro lado do contexto. Essa nova tarefa permite-nos, sem dúvida, ensinar e aprender de maneira mais significativa e comprometida com a realidade das novas trocas lingüísticas e sociais.

Após termos tratado do arcabouço teórico que fundamenta esta investigação, bem como termos conhecimento dos conceitos de crenças, discurso e reflexão construídos em diálogo entre as proposições teóricas e o contexto estudado, abordaremos, no capítulo que segue, a análise dos dados coletados nesta investigação.

# **CAPÍTULO III**

## **ANÁLISE DOS DADOS**

O presente capítulo traz a análise dos dados coletados nesta investigação, por meio dos instrumentos anteriormente descritos, enfocando os três aspectos centrais desta pesquisa: as crenças, o discurso e a atividade de reflexão das interagentes. O objetivo da análise de tais enfoques é verificar de que maneira aparecem inicialmente caracterizados e de que forma se modificam ao longo do processo de interação, buscando respostas para as perguntas de pesquisa que fundamentam este trabalho.

Já esclarecemos anteriormente que optamos pela categorização dos dados, baseando-nos em Burns (1999). Assim, identificamos categorias de crenças e expectativas e categorias de reflexão no discurso da mediação, sendo que o percurso analítico traçado permite-nos responder as três subperguntas propostas:

*1-) Como se estabelecem as relações discursivas das interagentes in-teletandem, em contexto de formação inicial?*

*2-) De que maneira aspectos como crenças, expectativas e discurso pedagógico podem promover ou não atitudes de reflexão sobre a profissão docente em formação inicial, na atual sociedade da informática?*

*3-) Como se constrói o discurso da mediação, no sentido de possibilitar o desenvolvimento de um processo crítico de reflexão quanto ao contexto de teletandem?*

Veremos, a seguir, o processo de categorização dos conceitos enfocados, bem como a análise dos dados que ilustram as categorias e as considerações traçadas a respeito.

### **3.1 As categorias de crenças e expectativas no processo de aprendizagem *in-teletandem***

Realizamos a categorização do processo de formação das crenças e expectativas das interagentes *N* e *H* em seus discursos oral e escrito, analisados em três interações por *chat*, onze interações em *teletandem*, sendo três gravadas, autobiografias, questionários e diários das interações. O objetivo da categorização é o de caracterizar o processo de manifestação e (re)significação de crenças e expectativas trazidas pelas interagentes ao iniciar seu trabalho como aprendizes de línguas *in-teletandem*, no sentido de compreendermos suas concepções a respeito da dinâmica da aprendizagem de LEs em contexto inovador como o que estão inseridas.

A seguir, apresentamos, primeiramente, as categorias e subcategorias elaboradas e, a fim de explicitar e tornar compreensível o mecanismo de análise das categorias levantadas, trazemos também os excertos dos contextos nos quais emergiram. Após esse detalhamento, traçamos uma análise panorâmica da categorização. Apresentamos ainda, a caracterização da análise do componente cultural em uma interação típica e as considerações gerais percebidas no processo analítico.

## **Categoria 1: O significado do contexto de aprendizagem**

**1.1 Espaço afetivo e cultural**→ diz respeito à importância das datas comemorativas na infância de *N* (sua origem e significado) e à presença da família na escola.

### **Excerto 1**

*1.Comecei a estudar em 1988, com três anos de idade, em uma escolinha  
2.municipal. Nessa escola, fazíamos exercícios físicos, desenhos e muitas  
3.festinhas em datas comemorativas (...).  
4.Antes de cada comemoração, a professora nos ensinava os sentidos e as  
5.origens daquelas festas, o que as tornava mais interessantes. Eu sempre  
6.gostei muito do dia das mães, pois nesse dia minha mãe ia à escola  
7.comigo.*

(Autobiografia de *N*, 2006).

### **Excerto 2**

*1.Para iniciar mi autobiografía lingüística, es preciso explicar que mi madre es  
2.mexicana y mi padre estadounidense y que, aunque mi infancia transcurrió casi  
3.completamente en México (...), el inglés siempre formó parte de mi vida cotidiana  
4.(...) En ese periodo hubo dos visitas importantes: primero la de mi abuelo  
5.estadounidense con su segunda esposa (primeros años de la primaria). (...) No  
6.hablaban español así que yo también les hablaba en inglés. Jugaban mucho  
7.conmigo y tengo un grato recuerdo de esa época. La segunda visita, años  
8.después (finales de la primaria) mi abuela estadounidense fue a México a vivir  
9.con nosotros. Tampoco hablaba español y teníamos que hablar en inglés, pero  
10.era una persona muy exigente para cosas de etiqueta y comportamiento social.  
11.Recuerdo aquella época como triste, y mi abuela como una persona muy  
12.distante.*

(Autobiografia de *H*, 2006).

**1.2 Condições de ensino público e desmotivação**→ refere-se às políticas educacionais, às trocas e ao despreparo dos professores, fatores que geram transtornos e desmotivação no processo de aprendizagem de *N* e de *H*.

### Excerto 3

*1.A quarta série não foi um ano muito produtivo para mim, não sei por que, mas  
2.sempre trocavam o professor e isso me desmotivava. Na quinta série houve uma  
3.mudança na organização das escolas de minha cidade e a escola onde eu  
4.estudava passou a ser apenas de ensino infantil. Então fui transferida para outra.  
5.Foi nesse ano que a diretora implantou o ensino de língua inglesa na escola. Isso  
6.foi um transtorno para todos (...) os professores não tinham preparação e nem as  
7.salas de aula infra-estrutura, eram salas muito grandes e com muitos alunos, por  
8.isto, não conseguíamos fazer os exercícios auditivos nem escutar as músicas que  
9.a professora passava. Isso tudo me fez criar uma barreira com a língua inglesa e  
10.me desmotivou na aprendizagem desta.*

(Autobiografia de N, 2006).

### Excerto 4

*1.Al entrar a tercero de secundaria nos mudamos, debido a la crisis económica de  
2.1994 en México y la consecuente quiebra del negocio de mis padres, de la ciudad  
3.de Puebla al pueblo de San Miguel de Allende Guanajuato. Entré a una escuela  
4.de gobierno (la anterior era de paga) donde todas las materias me resultaban  
5.fáciles porque yo ya había estudiado eso, y donde yo sabía más inglés que mis  
6.maestros.*

(Autobiografia de H, 2006)

## Categoria 2: Ensino/ Aprendizagem de LE

**2.1 Extensão do aprendizado de LE para além da sala de aula**→ diz respeito ao uso do inglês por N para nomear objetos, figuras e palavras do cotidiano familiar, por meio da aprendizagem da LE em frases trabalhadas no contexto escolar, em fase de alfabetização.

### Excerto 5

*1.Tinha duas professoras, uma de língua portuguesa e demais disciplinas e outra  
2.de língua inglesa, mas somente me lembro bem desta. Eu gostava das aulas (...),  
3.a professora levava figuras e objetos e nos ensinava como falar o nome delas na  
4.língua-alvo. Aprendíamos essas palavras fora de contexto, (...) mas depois da  
5.aula chegava em casa e ensinava tudo para minha mãe e minha irmã. Quando  
6.íamos ao mercado pedia para minha mãe comprar algumas frutas e doces e  
7.procurava falar o nome em inglês, para ela adivinhar o que era.*

(Autobiografia de N, 2006).

**2.2 Estratégias de aprendizagem**→ abordadas em dois momentos do processo de aprender de N: no início da escolarização, quando estudava com uma amiga em forma de “competição”, o que, segundo ela, elevava o rendimento e a motivação; e no cursinho pré-vestibular, contexto no qual o estudo em grupo era uma forma de

“ensinar para aprender”. Quanto a *H*, evidencia-se uma crença sobre sua estratégia de aprender PLE, por meio da prática de produção escrita.

### **Excerto 6**

*1.(...) Na primeira e segunda séries, tinha uma amiga chamada Carla e todos os dias estudávamos juntas, um dia em minha casa, outro na casa dela, dessa forma nos motivávamos mais. Éramos as melhores alunas da sala. Quando estudávamos, fazíamos competições: quem acertasse mais exercícios, ganhava alguma coisa daquela que havia perdido. (...) Em meus momentos de estudo, ensinava o que sabia para meus amigos do cursinho (português, literatura, história, geografia) e pedia ajuda naquilo que tinha dificuldade. Percebi que, quando ensinava as coisas para meus amigos, estas ficavam bem mais organizadas para mim, então adotei esta prática para aprender mais, já que aquilo que eu não conseguia explicar procurava pesquisar para depois ensinar.*

(Autobiografia de *N*, 2006).

### **Excerto 7**

*1.(...) Durante los cursos empecé a escribir en portugués una memoria de un viaje a Portugal, pero lo he dejado por falta de tiempo. Lo lamento porque yo aprendo mucho escribiendo.*

(Autobiografia de *H*, 2006).

### **Excerto 8**

*1.H: ((ri)) Pero creo que tenemos aprendido mucho más con C., que todo tiene estructurado, que es súper, súper organizada. C. nos he hecho trabajar mucho.*

(Interação 13, em *teletandem*, 2007).

**2.3 Estratégias de correção**→ refere-se aos procedimentos de correção e de auto-correção na produção das interagentes, ao tratamento do erro nas interações, bem como ao relato de *N* sobre a estratégia mais comum utilizada por elas durante a conversação pelo *teletandem* e as razões para tê-la empregado.

### **Excerto 9**

*1.(...) Não fiz nenhuma correção quanto ao que ela [*H*] disse para não inibi-la. E também não fui corrigida quando estava falando em espanhol.*

(Diário de *N* sobre a interação 1, 2006).

### Excerto 10

- 1.N: E S., tá bem?
- 2.H: Agora tá bem. Ele estava também muito enfermo... no, DOENTE, mas agora
- 3.está bem (...) E teu namorado, como está?

(Interação 10, em *teletandem*, 2006).

### Excerto 11

- 1.H: É, se queres ver teus problemas eu só tenho quatro pequeninos (...).então, se
- 2.queres eu te digo... tu tenes muitos meus?
- 3.N: Alguns (ri), não são muitos, não são (ri).

(Interação 10, em *teletandem*, 2006).

### Excerto 12

- 1.N: Bueno, ¿tienes prisa? ¿Quieres que te escriba un texto y te envíe por correo
- 2.electrónico o prefieres que te lo diga ahora?
- 3.H: Sí (ri).
- 4.N: ¿Ahora?
- 5.H: No, si no te importas el texto para mi es mejor.
- 6.N: Entonces el texto. Y después también lo tiene como material para estudiar.

(Interação 10, em *teletandem*, 2006).

### Excerto 13

- 1.H: (incomprensível). Y luego, tienes una cosa con la pronunciación que te haces
- 2.sonar como de la costa.
3. N: ¿Cómo?
- 4.H: Hace que te escuche, te oiga como a de la costa.
- 5.N: ¿Cómo?
- 6.H: Porque dices “velocidÁ” en vez de “velocidad”. O dices “mitÁ” en vez de
7. “mitad”. Entonces, con estas palabras que terminan en la “de”, mira, lo que tu
- 8.haces es que, como es la “de”, no la pronuncies y acentúas la “a”. La gente que
- 9.vive cerca del mar habla un poco así.
- 10.N: Hum...
- 11.H: Entonces, es eso. “Velocidad”, “mitad”.
- 12.H: ¿Y yo estoy hablando cómo?
- 13.H: La forma correcta es pronunciar la “de”.
- 14.N: Ah, sim.
- 15.H: Pero tu no la pronuncias.
- 16.N: ¿Y eso no está correcto?
- 17.H: Eso, debes decir “velocidad”.

(Interação 10, em *teletandem*, 2006).

## Excerto 14

- 1.N: Pero esta corrección firme como es de C...los alumnos, tus compañeros, ¿no
- 2.se quedaran inhibidos?
- 3.H: Sí, creo que se sintieran así al principio.
- 4.N: No sé, no me gusta mucho esta corrección tan firme y... no sé si ya has
- 5.percibido, pero te dejo hablar bastante, dejo hablar, dejo hablar, y si estás
- 6.hablando incorrectamente, te dejo hablar y después hablo a respecto de tus
- 7.problemas. Hago esto también en mis clases de español con mis alumnos, que
- 8.hablan, hablan, hablan todo lo que tienen que hablar, en español, y después
- 9.comento con ellos... ¿existe "comentar" en español?
- 10.H: Sí, existe.
- 11.N: Hum-hum. Comento con ellos los problemas. Entonces no me gusta
- 12.quedarme hã...interrumpiendo cuando la persona está hablando. No me
- 13.gusta hacer eso. Bueno, no sé...es porque también no me siento bien cuando
- 14.hacen conmigo.

(Interação 13, em *teletandem*, 2007).

**2.4 Motivação para a aprendizagem**→ diz respeito àquilo que *N* declara como importante para o desenvolvimento adequado da aprendizagem de LE, bem como os fatores que dificultam tal processo, desde o início da escolarização, interferindo em sua motivação. Posteriormente, no curso superior, esta subcategoria manifestase em uma auto-motivação para aprender, na busca pessoal por meio de diversos recursos.

## Excerto 15

- 1.(...) Nunca fui muito tolerante com exercícios que considerava fáceis e não era de
- 2.insistir muito naqueles que não conseguia resolver (...) Agora, na universidade,
- 3.procuro desenvolver ao máximo minha capacidade comunicativa, procurando
- 4.aprimorá-la por meio de filmes, músicas, internet, literatura e textos teóricos na
- 5.língua-alvo, além, claro, da sala de aula e dos estágios e projeto, que são em
- 6.língua estrangeira.

(Autobiografia de *N*, 2006).

## Excerto 16

- 1.Acredito que o contato com bons materiais na língua-alvo, como revistas
- 2.atuais, sites de notícias, músicas, filmes, cultura etc, além de um contato com
- 3.nativos da língua são fatores que podem favorecer a aprendizagem de um
- 4.idioma(...).
- 5.Penso que a fluência oral e a aceitação de certos valores da língua-alvo são as
- 6.principais dificuldades enfrentadas por uma pessoa que está aprendendo uma
- 7.LE.

(Respostas de *N* às pergunta 4 e 5 do questionário 1, 2006).



**2.5 Conceito de ensino/ aprendizagem**→ diz respeito à manifestação formal da conceituação de *N* sobre ensinar e aprender línguas.

### **Excerto 17**

1. *Aprender um idioma é, além de aprender estruturas, aceitar os valores*
2. *culturais, sociais e ideológicos da língua-alvo, respeitando esses valores.*
3. *Ensinar um idioma é mostrar, além de estruturas lingüísticas, os valores*
4. *culturais, sociais e ideológicos que estão por detrás de um enunciado.*

(Respostas de *N* às perguntas 2 e 3 do questionário 1, 2006).

## **Categoria 3: Português como LM (PLM) e como LE (PLE)**

**3.1 O período de alfabetização**→ esta subcategoria de crenças refere-se às experiências de formalização do PLM vivenciadas por *N*, nos anos iniciais da escola. Nesse período, as atividades de alfabetização são caracterizadas por ela como “sem sentido”, “repetitivas” e “muito fáceis”, chegando a ser vistas como desmotivadoras. Já na 3ª. série do ensino fundamental, as aulas passam a ser consideradas marcantes, pois a professora trabalha o conteúdo na lousa seguido de explicação e aplicação de exercícios, propõe algumas atividades em grupos e os alunos podem ir à lousa. Porém, quando essa mesma professora, grávida e sem condições de ficar muito em pé, começa a praticar o ditado das atividades, *N* relata uma queda de rendimento em sua aprendizagem, creditada à ausência de estímulo visual e à dificuldade de memorização, estratégia utilizada para estudar o conteúdo em épocas de avaliação.

### **Excerto 18**

1. *Lembro-me de apenas alguns exercícios das aulas de língua materna. (...)Um que*
2. *me lembro e que não gostava era de quando ela [professora] levava figuras e nós*
3. *tínhamos que formar as sílabas da palavra correspondente à figura, não via*
4. *muito sentido nesse exercício, visto que as sílabas eram ditas por nós e ela*
5. *escrevia a palavra na lousa, isso se tornava fácil e repetitivo demais. (...)Gostava*
6. *muito da escola e da minha professora, que na época estava grávida. Lembro-me*
7. *perfeitamente de suas aulas. (...) Ela passava todo o conteúdo na lousa, explicava*
8. *e dava exercícios de fixação na sala de aula, às vezes resolvíamos os exercícios*
9. *em grupos e depois ela pedia para colocarmos a resposta na lousa, eu gostava*
10. *bastante quando ela me pedia que fosse à lousa, apesar de ficar um pouco*
11. *nervosa. (...) No final de sua gravidez meu rendimento caiu, pois ela não*
12. *passava mais o conteúdo na lousa, ela o ditava e minha memória sempre foi*
13. *muito visual. (...) Quando havia prova, lia as questões dadas pela professora e*

14.depois minha mãe as “tomava” de mim. Na verdade, decorava as questões, o  
15.problema é que às vezes a memória falhava.

(Autobiografia de N, 2006).

**3.2 Português nos ensinamentos fundamental e médio**→ para N, a LM no ensino fundamental sempre foi ministrada por bons e poucos professores, fato que, segundo ela, garantiu o sucesso de sua aprendizagem, embora a disciplina sempre tenha sido abordada na escola com ênfase na gramática normativa e ausência de produção textual. Tais fatores trouxeram-lhe dificuldades ao ingressar no ensino médio e ter que produzir redações, em uma escola particular, o que a levou a desenvolver a leitura como estratégia pessoal de compensação no uso da LM em disciplinas específicas na escola e, a partir daí, ocorreu a escolha pelo curso de Letras.

#### **Excerto 19**

1.(...) Em língua portuguesa sempre tive bons professores. Acredito que ajudou  
2.muito na minha formação quanto a essa disciplina o fato de que da 5ª. à 8ª. séries  
3.nunca trocaram a professora de português.(...)Minha aprendizagem de língua  
4.portuguesa foi pautada nas aulas de literatura e gramática normativa, não tive  
5.aulas de produção de texto, o que me fez sofrer bastante no ensino médio,  
6.sobretudo na 3ª. série. (...) Nessa escola, tive um pouco de dificuldade no começo  
7.das produções de minhas redações, principalmente com a argumentação, não  
8.tinha problemas com estrutura, gramática, coesão; percebi, então, que faltava  
9.mais leitura. Comecei a ler mais livros de literatura e jornais, minhas produções  
10..melhoraram e escrever se tornou algo muito interessante para mim. Foi  
11.nessa fase que resolvi prestar Letras.

(Autobiografia de N, 2006).

**3.3 Fatores de escolha da aprendizagem de PLE**→ esta subcategoria refere-se aos fatores motivacionais considerados por H — de ordem econômica, lingüística, cultural e afetiva — em sua escolha pelo português como a LE a ser estudada ao terminar as disciplinas do doutorado na Espanha.

#### **Excerto 20**

1.En España, al terminar las materias del doctorado, decidí que quería aprender  
2.otra lengua (...) Elegí el portugués por varios motivos : el curso es más barato  
3.que el de otras lenguas ( pero también lo son el italiano, ruso o japonés); en las  
4.pocas clases que tomé con mi amiga me pareció que la lengua se me facilitaba;  
5.al momento de decir la lengua ya había viajado a Portugal y me encantó, lo cual  
6.me predispone favorablemente para aprender y practicar la lengua; y,  
7.finalmente, quería estudiar una lengua que me gustara, que no supusiera para mí  
8.un esfuerzo demasiado grande (como el alemán) ya que mi prioridad aquí es mi  
9.investigación de doctorado, pero sobretudo quería estudiar algo que me hiciera  
10.feliz y el portugués me hace feliz. La literatura me parece muy reflexiva, la  
11.música brasileña me parece muy alegre y ambas variedades tienen una

12.sonoridad bellísima: cuando uno habla parece que está cantando, todo suena a  
13.poesía.

(Autobiografía de *H*, 2006).

**3.4 Professoras de PLE e metodologias de ensino**→ esta subcategoria diz respeito às expectativas e às experiências positivas e negativas vivenciadas por *H* em relação às professoras de PLE, e, ainda, a como tais experiências se relacionam com as crenças de *H* e de *N* sobre metodologia de ensino de LE.

#### **Excerto 21**

1.(...) *El primer cuatrimestre, con una maestra de Bahía, fue interesante y lo  
2.disfruté, pero ella estaba muy nerviosa, hablaba mucho de su vida privada en  
3.clase y practicábamos poco. El segundo lo tomé también con una maestra  
4.brasileña pero muuuucho más tranquila. Las clases han sido mejores con ella. Lo  
5.único que lamento es que no siguiéramos un método específico de aprendizaje:  
6.no teníamos libros ni audios, solo fotocopias y un intercambio de música en  
7.portugués. Ahora nos dará clase una maestra portuguesa y espero que ella sí nos  
8.dé un método específico.*

(Autobiografía de *H*, 2006).

#### **Excerto 22**

1.*H: Es que hay un contraste muy grande entre la forma de enseñar de mis  
2.profesoras brasileñas y de C. Porque C. es tradicional, nos hace responder a los  
3.ejercicios... (...) pero hemos aprendido mucho más con C., que todo tiene  
4.estructurado, que es súper, súper organizada. C. nos he hecho trabajar  
5.muchísimo.*

(Interação 13, em *teletandem*, 2007).

**3.5 A imagem do bom professor**→ refere-se à imagem construída por *N* sobre bons professores — os qualificados e permanentes — e sua responsabilidade na formação do aluno, a partir das experiências vivenciadas na escola, especialmente na LP. Traz também a visão de *H* sobre o papel do professor de línguas.

### Excerto 23

1.(...) em língua portuguesa e matemática sempre tive bons professores. Acredito  
2.que ajudou muito na minha formação quanto a essas disciplinas o fato de que da  
3.5ª. à 8ª. séries nunca trocaram a professora de português (...).

(Autobiografia de N, 2006).

### Excerto 24

1.H: Hã... bueno, cada profesor tiene su postura. Creo que el profesor tiene que  
2.obedecer a dos cosas: el tipo de actividad y el tipo de arrollo. Si el objetivo de la  
3.actividad es comunicar, entonces está bien no corregir. Bueno, esta es mi  
4.postura. Si el objetivo es comunicar utilizando determinada estructura  
5.gramatical, por ejemplo, hemos visto en las clases, los pretéritos, tiempos  
6.pasados, y entonces la actividad era que cada alumno tenía que contar un  
7.reuerdo de su infancia. Ahí se hay que interrumpir solo esos errores, sobretodo  
8.los de la estructura porque el alumno tiene que estar monitoreando estas  
9.estructuras dentro de su discurso, utilizando correctamente las estructuras. Y el  
10.otro que creo que tiene que corregir constantemente a los alumnos son sus  
11.fósiles.

12.N: Ah, claro, hã-hã.

13.H: Entonces esta es mi opinión sobre la corrección oral. Pero cada profesor  
14.tiene...

15.N: Estoy de acuerdo contigo.

(Interação 13, em teletandem, 2007).

## Categoria 4: Espanhol como LM (ELM) e como LE (ELE)

**4.1 O espanhol no contexto escolar bilíngüe**→ refere-se ao relato da experiência de estudar espanhol em contexto escolar bilíngüe (ao lado do inglês) e à imagem de língua “séria e difícil” atribuída por H ao idioma, com base em uma concepção tradicional de ensino de diversas disciplinas na língua.

### Excerto 25

1.Mis padres cuentan que siempre me hablaron en las dos lenguas y que algunas  
2.palabras las aprendí primero en inglés y luego en español (como ‘chicken’).  
3.Cuando estuve en edad de ir a la escuela mis padres me inscribieron en El  
4.Colegio Americano, que es una escuela bilingüe. No recuerdo como eran las  
5.clases, pero sé que antes de entrar a la primaria estudiábamos un año entero de  
6.inglés. En la primaria, donde nos dividían por niveles de dominio de inglés  
7.(siempre estuve en el más alto) estudiamos con dos sistemas: al principio  
8.tomábamos un día de clases en inglés y otro en español; después, como desde 4º.  
9.de primaria (hay seis niveles) tomábamos medio día en español y medio día en  
10.inglés y al día siguiente empezábamos con el inglés y después español, así cada  
11.día. (...) En español estudiábamos materias como la lengua española (recuerdo  
12.que leíamos textos y nos enseñaban las partes de la oración, nos ponían a  
13.subrayarlas, reglas de acentuación y no sé qué más), ciencias sociales, historia  
14.de México y matemáticas. (...) Yo asociaba los estudios ‘serios’ y ‘difíciles’ con  
15.el español (...). Cuando entré en la secundaria, (...) en español tomaba biología,

*16. química y civismo (biología era aburrida y represiva por la maestra, química  
17. fue mi terror y de civismo no me acuerdo de nada).*

(Autobiografía de *H*, 2006).

**4.2 A predominância do ELM** → diz respeito à conscientização de *H* sobre ELM, embora o contexto educacional tenha lhe possibilitado vivenciar experiências mais positivas com a língua inglesa.

### **Excerto 26**

*1. Aunque a partir de entonces no he vuelto a tener instrucción sobre la lengua  
2. inglesa [final do ensino médio], no dejé de usarla (...). Sin embargo lo que leía sí  
3. cambió mucho: dejé las novelas en inglés para leer literatura latinoamericana y  
4. me quedó claro que, a pesar de que no tengo problemas para manejar el inglés,  
5. mi lengua materna y dominante es el español. A partir de entonces escribo  
6. mucho: diario, poesía, blog, todo en español.*

(Autobiografía de *H*, 2006).

**4.3 Experiência prévia positiva de aprendizagem de ELE** → refere-se aos relatos de *N* sobre a experiência positiva de aprender espanhol, iniciada no CEL, relacionando-a aos professores e sua metodologia e, ainda, à escolha posterior pelo referido idioma no curso superior.

### **Excerto 27**

*1. Minha experiência com o espanhol iniciou-se na sétima série do ensino  
2. fundamental no CEL (Centro de Estudos de Línguas), foi um curso muito  
3. proveitoso de três anos, no qual a professora procurava desenvolver nossa  
4. capacidade comunicativa. (...) Em 2004, aprovada no vestibular, comecei a  
5. cursar Letras na Unesp. Optei pela língua espanhola como língua estrangeira,  
6. visto que minhas afinidades eram maiores nessa língua.*

(Autobiografía de *N*, 2006).

## **Categoria 5: Experiências de ensino de LE e formação inicial**

**5.1 Capacidade de resolver problemas e tomar decisões pedagógicas** → refere-se à competência inicial de *N* e de *H* para resolver problemas e tomar decisões relacionadas ao fazer pedagógico.

### **Excerto 28**

*1.No meu 2º. ano de faculdade, dei aulas para a 7ª. e 8ª. séries do ensino  
2.fundamental e foi uma experiência muito interessante, visto que era o primeiro  
3.contato dos alunos com a língua espanhola e minha primeira experiência como  
4.professora. No entanto, (...) tive um grande problema com os pais depois da  
5.segunda aula, quando resolvi abandonar a apostila. Resolvi esse problema com a  
6.coordenação da escola e disse que me recusaria a utilizar o material, ela  
7.conversou com os pais dos alunos, que acabaram aceitando meu método (...).*

(Autobiografia de N, 2006).

### **Excerto 29**

*1.En esa etapa (con 15 años de edad), sin formación alguna, empecé a dar clases  
2.de español a extranjeros y de inglés para niños. Así me ganaba un dinerito para  
3.mis gastos personales. (...) Cuando terminó la licenciatura (...) no encontré  
4.trabajo en el área de literatura, sino como maestra de inglés. Entonces empecé a  
5.estudiar la gramática inglesa y sus reglas (...). La gramática inglesa fue un  
6.descubrimiento: me encanta y adoro enseñarla.*

(Autobiografia de H, 2006).

**5.2 Graduação como aperfeiçoamento e preparação para ensinar LE** → diz respeito à tomada de consciência de N e de H quanto à importância do curso superior na formação inicial e de outros cursos na formação continuada como professoras de línguas.

### **Excerto 30**

*1.Como tive uma experiência agradável e motivante com a língua espanhola,  
2.encaro a graduação como um aperfeiçoamento e preparação para ensinar a  
3.língua espanhola (...).*

(Resposta de N à pergunta 7 do questionário 1, 2006).

### **Excerto 31**

*1.Este ano [terceiro ano do curso superior], iniciei meu projeto de iniciação  
2.científica, no qual refletirei sobre os processos de aprendizagem e de  
3.comunicação no contexto intercultural em interação on-line, além de produzir  
4.dados para pesquisas maiores.*

(Autobiografia de N, 2006).

### **Excerto 32**

*1.(...) Pronto me inscribí en la UNAM para estudiar el 'Curso de formación de  
2.profesores de inglés'. (...) En ese curso aprendí las bases para la enseñanza de  
3.una lengua: planeación de clase, seguimiento de contenidos, evaluación, todo  
4.con teoría y práctica. (...) Considero que ésa ha sido la parte más importante de*

*5.mi formación profesional, (...) que ese curso es mejor que todo lo demás que he  
6.estudiado sobre lingüística y enseñanza de lenguas (...).*

(Autobiografía de *H*, 2006).

**5.3 A construção da auto-imagem de professora de LE**→ traz as crenças de *H* relacionadas à reflexão sobre sua auto-imagem e ações como professora de línguas.

### **Excerto 33**

*1.Después de ese curso enseñé inglés en la UNAM durante un par de años hasta  
2.que obtuve la beca para hacer el doctorado en España. Considero que entonces  
3.era una maestra responsable, me gustaba mi trabajo y lo disfrutaba, pero  
4.también era muy exigente con mis alumnos. (...) Creo que yo les daba a mis  
5.alumnos demasiada información en poco tiempo y que de haber reducido los  
6.contenidos, quizá habrían tenido un mejor rendimiento.*

(Autobiografía de *H*, 2006).

**5.4 O poder e a responsabilidade do professor de LE**→ esta subcategoria aborda a visão de ambas as interagentes sobre o poder e a responsabilidade do professor de LE em relação à efetivação da aprendizagem dos alunos.

### **Excerto 34**

*1.(...) Essa brincadeira nos fez refletir sobre o “poder” (no bom sentido) e a  
2.responsabilidade que tem o professor de língua estrangeira, concluímos que ele  
3.precisa ter a consciência disso e saber usar muito bem seus conhecimentos, para  
4.que isso não prejudique a aprendizagem de seus alunos.*

(Diário de *N* sobre a interação 8, 2006).

**5.5. A experiência de ensinar LM como LE**→ aborda as visões e as crenças de *N* e *H* manifestadas na troca de experiências iniciais de ensino de suas LMs como LEs.

### Excerto 35

1.N: (...) Estoy dando clases también para un colombiano, de lengua  
2.portuguesa...  
3.H: Ah, bien...  
4.N: Ahora tengo un poco más de contacto con algunos materiales ... para  
5.enseñanza de lengua portuguesa para extranjeros... y creo que eso va a  
6.facilitar un poquito contigo, con nuestras interacciones.  
7.H: Si, pues, cuando uno ve a los métodos de enseñanza de lengua materna, de SU  
8.lengua materna, ve cosas diferentes... cambia la perspectiva, ¿no? para explicar  
9.las cosas...  
10.N: Hum- hum, claro...Es difícil porque no pensamos nuestra lengua materna  
11.como extranjera.  
12.H: No (risos).  
13.N: (risos) Tenemos que pensarla de esa manera, para enseñarla para los  
14.extranjeros tenemos que pensar nuestra lengua de otra manera. Y eso es un  
15.poco difícil.

(Interação 10, em *teletandem*, 2006).

### Categoria 6: Avaliação do *teletandem*

**6.1 Aspectos sócio-culturais**→ oportunidade de contato com o nativo da língua-alvo, sua cultura e seus costumes; facilidade de cruzar fronteiras sem sair do país (economia); oportunidade para fazer amigos.

### Excerto 36

1.(...) O contato com o nativo da língua-alvo e seus costumes é muito importante  
2.para a aprendizagem de línguas e o contexto in-tandem fornece esse contato sem  
3.que seja necessário viajar para outros países, isso pensando na dificuldade  
4.financeira de muitos aprendizes de língua estrangeira. Vejo-me como uma  
5.aprendiz interessada em melhorar meus conhecimentos lingüísticos e  
6.comunicativos, além de me aproximar de uma cultura diferente e fazer amigos, o  
7.que é muito interessante. Penso que ensinar nesse contexto (...) é encarar os  
8.problemas do mundo globalizado, (...) aproximar aprendizes interculturalmente.

(Respostas de N às perguntas 9, 10 e 11 do questionário 1, 2006).

### Excerto 37

1.H: Eu acho que as pessoas em América são muito mais interessadas e  
2.envueltas... envolvidas? Qual é a palavra que você usou para política?  
3.N: Engajada.

(Trecho da interação 9, em *teletandem*, 2006).

**6.2 Aspectos lingüístico-comunicativos**→ oportunidade para melhorar conhecimentos lingüístico-comunicativos e o acento na língua-alvo; estabelecimento de uma comunicação mais espontânea e atrativa; construções lingüísticas menos



artificiais; reflexões sobre a própria língua (LM), ao ter a responsabilidade de ensiná-la como LE.

### **Excerto 38**

*1.(...) Com as interações que fiz, percebi que meu acento, ao me comunicar na  
2.língua-alvo, está melhor, e que essa comunicação se inicia de maneira mais  
3.natural agora, o que também ocorre com as construções lingüísticas. Também  
4.passei a pensar mais sobre a língua portuguesa e a prestar atenção nos usos que  
5.faço, já que surgem muitas perguntas sobre esses usos que nunca havia parado  
6.para pensar (como marcadores discursivos, por exemplo).*

(Resposta de N à pergunta 10 do questionário 1, 2006).

### **Excerto 39**

*1.Las interaciones con N me ayudan mucho: escucho una voz y un acento distinto  
2.al de clase, aprendo cosas sobre la gramática de la lengua con una corrección y  
3.retoalimentación personalizada, también aprendo sobre cultura y costumbres  
4.(...).*

(Autobiografía de H, 2006).

### **Excerto 40**

*1.N: Chega um momento que a gente começa a confundir língua espanhola com  
2.língua portuguesa, e já não sei o que é que tô falando (risos) (...)  
3.H: Es que pienso que “fui” es igual, por eso siempre quiero cambiar porque  
4.digo, no, eso es español. Entonces, esto tengo que entender que es igual. (...)*

(Interação 9, em *teletandem*, 2006).

### **Excerto 41**

*1.N: ¿Cuando vas a Chile?  
2.H: Voy el 14, pero voy primero a Buenos Aires. ¿Puedo decir en portugués?  
3.4.N: Si, claro.  
4.H: Em português é pior porque eu... não tenho estudado muito tempo... então eu  
5.acho que é pior. Mas, não importa (ri).  
6.N: (ri também)  
7.H: Vamos falar.*

(Interação 10, em *teletandem*, 2006).

**6.3 Aspectos pedagógicos**→ oportunidade para pensar na prática docente em contextos atuais de ensino, visto como um espaço que trata dos problemas de aprendizagem no mundo globalizado e culturalmente diverso; visão das interagentes a respeito do *teletandem* em relação à comunicação e à aprendizagem de LE.

#### **Excerto 42**

*1. Penso que ensinar, neste contexto, me permitirá pensar na prática de ensino em  
2. vários outros contextos, além de já estar inserida em uma prática de ensino  
3. atualizada, que encara os problemas de um mundo globalizado e preocupada (a  
4. prática) em aproximar aprendizes interculturalmente.*

(Resposta de N à pergunta 10 do questionário 1, 2006).

#### **Excerto 43**

*1. (...) A H. disse que não tem reclamações a fazer das “minhas aulas”, disse que  
2. esse meio que utilizamos para aprender é muito agradável e motivador e que o  
3. mais interessante é que aprendemos sem perceber.*

(Diário de N sobre a interação 8, 2006).

**6.4 Aspectos afetivos** → contato comunicativo mais prazeroso e atrativo, gerando uma diminuição de bloqueios no uso da língua.

#### **Excerto 44**

*1. (...) lo más importante es que me motiva. La comunicación con N es real: uso la  
2. lengua para expresar mis pensamientos y sentimientos y no hay nada que motive  
3. tanto como ese sentimiento de “logramos entendernos”.*

(Autobiografia de H, 2006).

#### **Excerto 45**

*1. Para mim, as interações são muito agradáveis, é um modo de aprender  
2. naturalmente e atrativamente, (...) o que torna as sessões muito interessantes.  
3. Notei que passei a ‘encarar’ o uso da língua espanhola com mais ‘coragem’,  
4. espero que continue sendo positivo (...).*

(Resposta de N à pergunta 3 do questionário 2, 2006).

#### **Excerto 46**

*1. N: H, se você quiser pode terminar a correção de sua tese.  
2. H: Muito obrigada, eu vou voltar a meu trabalho aunque eu gosto muito de  
3. chatear com você.  
4. N: Eu também, é um momento de relaxamento.  
5. H: Sim, eu penso em otras coisas, eu me relajo (...)*

(Trecho da interação 2, por chat, 2006).

### **Excerto 47**

- 1.H: (...) *Estou muy contenta y ya te digo que, si e posible que de vez em cuando*
- 2.*hablemos, yo estaré encantada.*
- 3.N: *Si, muy bien, entonces, gracias por todo... y vamos continuar hablando, no*
- 4.*voy a decir adiós!*

(Interação 13, em *teletandem*, 2007).

**6.5 Aspectos culturais**→ esta subcategoria apresenta as impressões das interagentes sobre as línguas-alvo a cultura na qual estão inseridas como nativas ou como estrangeiras, bem como a transformação de suas crenças a partir dessas perspectivas.

### **Excerto 48**

- 1.N: *Não precisa ficar nervosa, nossas línguas são próximas.*
- 2.H: *E verdade mais eu creio que o português é muito mais musical. Eu gosto*
- 3.*desso. (...) É, não sei, bonito usar a língua fora da classe!*

(Interação 1, por *chat*, 2006).

### **Excerto 49**

- 1.N: (...) *Ya has oído hablar de São Paulo, ¿sí?*
- 2.H: *Si, sobretudo del carnaval, pero no sé mucho más del lugar.*

(Interação 1, por *chat*, 2006).

### **Excerto 50**

- 1.H. *me contou que na Espanha as coisas estão se tornando mais liberais, os casais*
- 2.*estão deixando de oficializar o matrimônio, passam a viver juntos e isso é muito*
- 3.*normal, o que me surpreendeu, já que sempre ouvi dizer sobre o*
- 4.*conservadorismo, a religiosidade e o tradicionalismo na Espanha.*

(Diário de N sobre a interação 3, 2006).

### **Excerto 51**

- 1.(...) *O assunto nos levou a falar sobre as mulheres brasileiras, ela [H] me disse*
- 2.*que na Espanha somos conhecidas pela facilidade de se manter relações sexuais.*
- 3.*Para H, isso é muito natural e no país dela não parece ser pejorativo. Disse a ela*
- 4.*que nem todas as mulheres brasileiras são assim e me achei superconservadora*
- 5.*falando isso.*

(Diário de N sobre a interação 6, 2006).

### **Excerto 52**

*1.H: A mi me parece muy extraño que seas madrina com uma persona que no es tu  
2.pareja.*

(Trecho da interação 9, em *teletandem*, 2006).

**6.6 Dificuldades** → basicamente operacionais, como a necessidade do uso de três programas diferentes: o *MSN* (para imagem), o *Mercusy* (para as interações em Macintosh) e o *Skype* (para a voz). Os arquivos muito pesados também dificultam as gravações. No início, a questão dos desencontros de horário e dos compromissos acadêmicos das interagentes também atrasaram as interações, porém houve sempre a possibilidade de negociação de novos encontros.

### **Excerto 53**

*1.Iniciei minhas interações em meados de maio de 2006. No início, fiz três  
2.sessões por chat, porque tivemos problemas com nossos computadores, e sete  
3.sessões com áudio e câmera, depois de tudo resolvido. Entre uma sessão e outra  
4.tivemos alguns problemas de horário e algumas vezes as interações não  
5.aconteceram (...) minha interagente não tinha tempo. Todos esses horários foram  
6.negociados por e-mail. Minhas interações pararam há um mês por causa de uma  
7.viagem que meu par está fazendo, mesmo assim, tivemos uma interação de uma  
8.hora no dia 19 de agosto e ela me pediu para ter paciência até que ela volte para  
9.a Espanha. Durante sua viagem procurei manter contato enviando-lhe e-mails.*

(Resposta de *N* à pergunta 1 do questionário 2, 2006).

### **Excerto 54**

*1.No começo, tivemos algumas dificuldades para conseguir usar a câmera e os  
2.recursos de áudio, mas descobrimos que eram problemas com as configurações  
3.dos computadores e os resolvemos. Para que as interações aconteçam temos que  
4.usar três programas: o MSN, para a imagem, o Mercusy para que a H possa  
5.interagir com o computador dela (Mac) e o Skype para a oralidade, penso se isso  
6.não trará problemas para gravarmos as sessões, já que o arquivo ficará muito  
7.pesado. Enfim, a maioria das minhas dificuldades são técnicas.*

(Resposta de *N* à pergunta 2 do questionário 2, 2006).

### **Excerto 55**

*1.H: Hola, querida mía, no pienses que me he olvidado de ti. He estado buscando  
2.más programas para contactar con video y sonido pero no he encontrado  
3.ninguno gratis. Oye, me preocupa que no logro encontrar una manera para  
4.comunicarnos con video, no es justo para ti, así que tengo una propuesta. Estuve  
5.viendo en Internet las características del programa que van a usar para grabar  
6.las interacciones (no me acuerdo el nombre), me parece que podría funcionar*

7.con el programa de video que usamos la última vez y con skype para tener la voz  
8.al mismo tiempo, es gratis.  
9.N: Sin problemas. Solo un minutito, encontré una nueva versión del skype que  
10.viene con camera.  
11.H: Sí, a ti te puede servir esa, el problema es que no hay versión con cámara  
12.para mac.  
13.N: No comprendo muy bien cuando hablas en mac.  
14.H: Mac es la computadora cuyo símbolo es una manzanita, no es una pc,  
15.funciona con un sistema operativo diferente al de windows, por eso a veces no  
16.le funcionan los programas. Lamento mucho que no hayamos logrado nada hoy.  
17.N: Que triste (...) la semana que viene intentamos con mi cámara y con un  
18.micrófono nuevo.  
19.H: Ok. Bueno, gracias por tu paciencia.  
20.N: Gracias, y que tengamos suerte!

(Trechos da interação 3, por *chat*, 2006).

De maneira a facilitar a visualização do levantamento de crenças analisadas nesta seção, apresentamos a seguir um quadro que as sintetiza, trazendo as categorias, os conceitos nelas abordados, as subcategorias e os dados nos quais emergem:

<b>CATEGORIAS DE CRENÇAS</b>	<b>PRINCIPAIS CONCEITOS ABORDADOS</b>	<b>SUBCATEGORIAS DE CRENÇAS</b>	<b>DADOS</b>
<i>1. O significado do contexto de aprendizagem</i>	As primeiras experiências de escolarização; os primeiros contatos com LEs; escola pública vs. escola particular	1.1 espaço afetivo e cultural; 1.2 condições de ensino público e desmotivação.	Autobiografias (N e H)
<i>2. Ensino/aprendizagem de LE</i>	Os aspectos que representam determinada importância nas experiências de aprendizagem das interagentes	2.1 extensão do aprendizado de LE para além da sala de aula; 2.2 estratégias de aprendizagem; 2.3 estratégias de correção; 2.4 motivação para a aprendizagem; 2.5 conceito de ensino/aprendizagem.	Autobiografias (N e H) Diário sobre interação 1; interação 10 Questionário 1 (N)
<i>3. Português como LM (PLM) e como LE (PLE)</i>	O processo de aquisição de PLM; as experiências sobre aprender PLE	3.1 o período de alfabetização; 3.2 português nos ensinos fundamental e médio; 3.3 fatores de escolha da aprendizagem de PLE; 3.4 professoras de PLE e metodologias de ensino; 3.5 a imagem do bom professor.	Autobiografia (N e H) Diário sobre interação 1 (N) Interação 10 Interação 13
<i>4. Espanhol como LM (ELM) e como LE (ELE)</i>	Aspectos relacionados à aquisição do ELM; as experiências sobre aprender ELE	4.1 o espanhol no contexto escolar; 4.2 a predominância do ELM; 4.3 experiência prévia positiva de aprendizagem de ELE.	Autobiografia (H) Autobiografia (H)
<i>5. Experiências de ensino de LE e formação inicial</i>	As primeiras experiências no ensino de LE e sua importância para a formação das interagentes como professoras de línguas	5.1 capacidade de resolver problemas e tomar decisões pedagógicas; 5.2 graduação como aperfeiçoamento e preparação para ensinar LE; 5.3 construção da auto-imagem de professora de LE; 5.4 poder e responsabilidade do professor de LE; 5.5 A experiência de ensinar LM como LE	Autobiografias (N e H) Questionário 1 (N) Diário sobre interação 8 (N) Interação 10
<i>6. Avaliação do contexto teletandem</i>	Avaliações sobre o <i>teletandem</i> da perspectiva das interagentes, enfocando questões relativas ao processo interacional e à aprendizagem das línguas	6.1 aspectos sócio-culturais; 6.2 aspectos lingüístico-comunicativos; 6.3 aspectos pedagógicos; 6.4 aspectos afetivos; 6.5 aspectos culturais; 6.6 dificuldades.	Autobiografia (H); Questionários 1 e 2 (N); Interações 1, 2, 3, 9 e 10; Diário sobre interações 8, 3 e 6 (N)

**Quadro 10: Categorias e Subcategorias de Crenças**

### 3.1.1 Considerações sobre a análise das categorias de crenças e expectativas

Primeiramente, faz-se necessário lembrarmos que a análise das crenças e expectativas nesta tese leva em conta, fundamentalmente, as questões abordadas nos autores enfocados na fundamentação teórica, porém considerando o contexto de *teletandem*, espaço no qual desenvolvemos, em realidade, uma análise totalmente particularizada em relação aos contextos convencionais de aprendizagem de línguas. Dessa maneira, observamos que as crenças e expectativas das participantes caracterizam-se de maneira dinâmica, personalizada e são definidas e redefinidas com base nas experiências pessoais, educacionais e profissionais vivenciadas pelas interagentes, e proporcionadas, principalmente, pelo contexto mediado pelo computador.

Dessa forma, faz-se pertinente retomarmos o conceito de crenças que construímos nesta investigação, segundo o qual sugerimos que

*crenças em ensino de línguas são conceitos (re)construídos cognitivamente, por meio de significações atribuídas às experiências, ações, intenções, expectativas e conhecimentos individuais e negociados socialmente, em um contexto específico no qual tais crenças emergem — neste caso, o ensino de línguas pelo teletandem. Por resultarem de um processo de interação, nem sempre são uniformes e podem trazer consigo significados inconscientemente paradoxais, seja qual for o aspecto educacional a ser considerado (cf. Capítulo II, p. 82).*

Nesse sentido, as seis categorias, bem como suas respectivas subcategorias, levantadas a partir do envolvimento das interagentes com a modalidade de *teletandem*, demonstram que houve uma revelação de crenças e expectativas referentes a diversos contextos que remetem ao significado da aprendizagem, ao processo de comunicação pelas línguas, às escolhas e experiências profissionais, às LEs e LMs e à avaliação do *teletandem* como contexto em que todos esses aspectos se configuram de uma forma inovadora.

Em relação à primeira categoria, *o significado do contexto de aprendizagem*, podemos afirmar que, no caso de *N*, tal categoria refere-se às experiências iniciais de escolarização, vividas no período do jardim da infância, em uma escola municipal. Nessa época, nota-se uma grande afinidade com a vida escolar e a importância dada à presença da família na escola, em datas comemorativas (excerto 1, linhas 6 e 7). Foi também nos anos iniciais, em escola pública, que *N* teve suas primeiras experiências negativas com a aprendizagem de inglês (excerto 3, linhas 4 e 5), o que passou a representar uma barreira para aprendizagens futuras da língua (excerto 3, linhas 09 e 10). No caso da interagente *H*, a família também representa

grande influência nos primeiros anos de vida escolar, especialmente por ter avós paternos falando inglês e maternos falando espanhol (excerto 2, linhas 1 e 2). Sua escolarização deu-se em uma escola bilíngüe e as disciplinas eram trabalhadas em inglês e espanhol. Para ela, a mudança de um contexto escolar privado para um público, no ensino médio, foi marcada por perdas qualitativas de ensino e de professores (excerto 4, linhas 4, 5 e 6). Nesse sentido, abordando as duas subcategorias levantadas, fica-nos clara a relevância das primeiras experiências escolares de ambas como uma extensão da vivência familiar, já que a presença dos pais e avós aparece com relevância nos relatos de aprendizagem e de formação cultural, no período de alfabetização.

Conforme já vimos em Vigotski (1998), a fase que compreende a infância até a adolescência não se caracteriza ainda como a de formação de conceitos, mas de *pseudoconceitos*, justamente pelo fato de que as experiências vivenciadas e opiniões formuladas precisam ainda da interferência de um adulto. Há, entretanto, fatores culturais e contextuais que fazem com que as crenças sobre o processo de ensino/aprendizagem de línguas, um dos focos principais desta pesquisa, constituam-se e reconstituam-se posteriormente a essa fase, de maneiras ora distintas ora semelhantes entre as interagentes, conforme veremos no decorrer desta análise.

Vale relembrar, ainda, que, para Vigotski (op. cit.), a formação de conceitos não leva em conta apenas as imagens recorrentes do passado, reproduzidas nos momentos de tensão em nossa mente, mas é o próprio estado de tensão que nos leva a realizar novas tarefas e a buscar novos objetivos. Portanto, a visualização e compreensão da problemática da aprendizagem de línguas modifica-se no *teletandem* justamente porque agora as interagentes têm disponíveis novas formas de resolvê-la, originadas na inovação do próprio contexto de ensino, que deixa de ser a sala de aula, caracterizando-se, fundamentalmente, pela autonomia e reciprocidade almejada entre os aprendizes. Dessa maneira, acreditamos que as associações positivas entre escola e família podem ter tido seus reflexos nas próprias interações, que, conforme observamos, constroem-se com base no respeito entre as interagentes, especialmente quanto às dificuldades com os equipamentos, às limitações de tempo pelos compromissos de ambas e às dificuldades relativas ao processo inovador de comunicação e aprendizagem pelo *teletandem*.

A segunda categoria, denominada *ensino/aprendizagem de LE*, reúne as crenças relativas aos aspectos que representam determinada importância nas experiências de aprendizagem de línguas vivenciadas pelas interagentes. Para *N*, por exemplo, o fato de poder associar aquilo que aprendia nas aulas de LE a sua vida cotidiana era algo que a fascinava,



ainda que, em sala de aula, as palavras fossem aprendidas fora de um contexto significativo (excerto 5, linhas 4 a 6). Isso parece significar que *N* busca dar sentido à aprendizagem, fazendo associações coerentes entre o que aprende e o que vivencia, desde muito cedo. Para ela, o grau de motivação e de auto-motivação para a aprendizagem são aspectos de relevância, ao afirmar que, na escola, tanto as atividades repetitivas quanto as que representavam dificuldades causavam-lhe desmotivação, o que sugere uma crença na necessidade de um equilíbrio entre tarefas muito fáceis e muito complexas na motivação do aluno (excerto 15, linhas 1 e 2). Nesse sentido, *N* cita, ainda, os bons materiais de ensino de LE, a *internet* e outros recursos inovadores como instrumentos eficientes para a facilitação da aprendizagem (excerto 16, linhas 1 e 2). A aceitação de valores culturais, sociais e ideológicos dos aprendizes é também um aspecto crucial para o sucesso da aprendizagem (excerto 16, linhas 5 e 6), algo que aparece, ainda, em sua crença formalizada sobre ensino/aprendizagem de línguas (excerto 17, linhas 1 a 4). Por fim, quanto às estratégias de aprendizagem desenvolvidas por *N* desde muito cedo, parece predominar a parceria, forma pela qual acredita aprender melhor (excerto 6, linhas 2 e 3 e 8 e 9).

Em relação a *H*, a melhor estratégia para começar a aprender LE foi a produção escrita das memórias de uma viagem a Portugal, habilidade pela qual a própria interagente reconhece “aprender muito” (excerto 7, linhas 1 a 3). A interagente mexicana também declara que acredita ter aprendido muito mais com a professora portuguesa, que apresenta tudo muito bem organizado e explicado (excerto 8, linhas 1 e 2), declaração esta que sugere uma visão de aprendizagem estruturada e dependente do professor.

Mantendo-nos na análise dos dados que ilustram a segunda categoria, observamos que as estratégias de correção mais comuns utilizadas pelas interagentes, no *teletandem*, revelam crenças diferenciadas a esse respeito, já que *N*, por exemplo, afirma evitar a correção direta e que interrompa a produção do aprendiz (excerto 14, linhas 4, 11 e 12). Até mesmo ao final da interação, momento estabelecido para o esclarecimento das incidências de erros ocorridos durante a aprendizagem, a brasileira parece preferir não abordá-los diretamente e sugere o envio dos erros de *H* por escrito, em e-mail posterior, ficando como um material para *H* estudar (excerto 12, linhas 5 e 6). Por outro lado, *H* apresenta estratégias mais diretas, esclarecendo problemas de pronúncia e tratando diretamente dos erros cometidos por sua parceira de *teletandem*, logo após a interação (excerto 13, linhas 6, 7 e 17), ainda que os considere “pequeninos” (excerto 11, linha 1).

Em relação à terceira categoria, que envolve *português como LM (PLM) e como LE (PLE)*, trazemos as crenças e expectativas manifestadas por *N* nas referências ao seu processo

de aquisição de PLM e também as de *H*, ao abordar suas experiências sobre aprender PLE. Na visão de *N*, os primeiros anos da alfabetização constituem um período cansativo e repetitivo, no qual a aprendizagem de PLM era desmotivadora (excerto 18, linhas 4 a 6). Já nos ensinos fundamental e no médio, a dedicação à leitura e à produção escrita inclinou-a a opção pelo curso de Letras no vestibular (excerto 19, linhas 9 a 11). De acordo com sua experiência escolar, os bons professores sempre foram constantes e lhe deram a melhor formação em LM (excerto 23, linhas 9 a 12).

No caso de *H*, os primeiros contatos com o PLE deram-se por razões variadas, de ordem econômica, cultural e afetiva, sendo este último o fator mais preponderante, já que o objetivo de *H* era estudar uma LE que a fizesse “feliz”(excerto 20, linhas 10 e 11). Nesse contexto, as professoras e suas metodologias de ensino nas aulas convencionais de português foram marcantes, já que a mexicana conviveu com posturas e ideologias de professoras bastante diferentes entre si (excerto 22, linhas 1 e 2). As duas primeiras, brasileiras, eram para *H* mais adeptas ao ensino pela comunicação, enquanto que a terceira e atual, portuguesa, é mais tradicional e faz os alunos “responderem a mais exercícios, apresenta tudo estruturado”, características que levou a turma a “aprender muito mais”, segundo a interagente (excerto 22, linhas 4 e 5). Assim, podemos voltar a afirmar que a visão de bom professor para *H* parece ser a do professor tradicional, “organizado”, e estruturalista, já que é assim que ela aprende mais. Para ela, o professor deve levar em conta, fundamentalmente, o tipo e o objetivo da atividade, bem como fazer o aluno trabalhar muito e corrigi-lo sempre que necessário, evitando, assim, a fossilização (excerto 24, linhas 1 e 2 e 10 e 11).

No que se refere ao *espanhol como LM (ELM) e como LE (ELE)*, a quarta categoria, podemos compreendê-la em relação aos aspectos apontados por *H* quanto à aquisição da língua, desde a infância e o período inicial de escolarização (excerto 25, linhas 1 a 4) até um momento posterior, quando a interagente desenvolve uma conscientização sobre o fato de que o espanhol tem maior peso como idioma materno, apesar de sua educação bilíngüe (excerto 26, linhas 4 a 6). Nesse contexto, a visão que a interagente constrói a respeito do espanhol está associada aos estudos estruturalistas das matérias tradicionais na escola bilíngüe e aos “estudos sérios e difíceis”, o que talvez explique sua concepção igualmente estruturalista de aprendizagem de línguas (excerto 25, linhas 15 e 16). No caso de *N*, a escolha do espanhol como língua de formação profissional deu-se por uma identificação anterior com a língua nos três anos de curso no CEL (Centro de Estudos de Línguas), projeto de ensino de línguas da rede estadual paulista, iniciado na 7ª. série do ensino fundamental, experiência considerada por ela muito positiva (excerto 27, linhas 1 a 3).

A quinta categoria de crenças e expectativas aborda aspectos como escolha profissional, formação inicial docente e experiências de ensino de línguas. Notamos que algumas crenças aparecem de forma bastante clara, especialmente nos relatos autobiográficos, levando-nos à possibilidade de sugerir que se originam das primeiras experiências escolares vivenciadas pelas interagentes, mas se transformam e amadurecem posteriormente, a partir da fase dos estudos em nível médio. No caso de *N*, por exemplo, já vimos, na categoria anterior, que a escolha do espanhol nos estudos de nível superior ocorreu a partir de uma experiência positiva de aprendizagem da língua no CEL, enquanto estudante do ensino fundamental. Para *H*, também sabemos que o contato com livros em inglês e em espanhol, ainda na infância, os estudos bilíngües posteriores e o gosto pela literatura e pela produção escrita levaram-na a seguir a carreira docente na área de literatura, mas foi um curso de formação de professores a experiência decisiva para aprofundar-se nos estudos de doutorado em LA (excerto 32, linhas 4 a 6).

Como observamos, ambas tiveram como motivação para a escolha profissional as experiências positivas vivenciadas no contato com línguas. Para *N*, por exemplo, a formação profissional docente (inicial e continuada) é vista como um espaço para preparação e aperfeiçoamento para o ensino de línguas (excerto 30, linhas 2 e 3). Já no caso de *H*, as experiências prévias de ensino parecem ter um papel fundamental na construção de crenças relativas a sua auto-imagem de professora de línguas e à capacidade de refletir e tomar decisões pedagógicas (excerto 33, linhas 3 a 6). Para *N*, tais experiências possibilitam-lhe resolver conflitos resultantes do próprio desencontro entre suas crenças sobre ensino/aprendizagem de línguas enquanto professora e as dos envolvidos no contexto, ou seja, alunos, pais e administração escolar (excerto 28, linhas 4 a 7). Em sua visão, o “poder” (grifo da interagente), a responsabilidade e o conhecimento são aspectos que precisam ser muito bem administrados pelo professor, que deve desenvolver um trabalho consciente, a fim de não prejudicar a aprendizagem de seus alunos (excerto 34, linhas 1 a 4).

Entretanto, nas primeiras experiências de ensino de LM como LE, em contexto de *teletandem*, podemos notar que predomina em *N* e em *H* uma reflexão acentuada sobre o papel que desempenham ao ensinar e aprender a LM uma da outra como estrangeira, pois, para ambas, ensinar a própria língua para um estrangeiro exige “pensá-la de outra maneira” (excerto 35, linhas 13 e 14), ou, como afirma *H*, “mudar a perspectiva das coisas” (excerto 35, linhas 7 e 8), algo que vêem como um processo difícil (excerto 35, linha 14). Para Brammerts (2002), cada parceiro de *tandem* deve contribuir com as competências lingüístico-comunicativas que já possui na LM, normalmente superiores a do parceiro, especialmente

porque se constroem em seu meio cultural e social de manifestação da linguagem. Assim, é responsabilidade do parceiro “aproveitar” adequadamente as competências do outro, exercitando sua autonomia, ao mesmo tempo em que o parceiro proficiente deve utilizar sua LM com cuidado, a fim de que proporcionar uma aprendizagem adequada, praticando a reciprocidade.

Por fim, a sexta e última categoria apresentada envolve as crenças de *N* e *H* remetidas à avaliação do contexto *teletandem*. Aqui, são abordadas questões relativas ao processo interacional e à aprendizagem das línguas, sendo que as interagentes relatam as principais vantagens e as dificuldades esperadas e encontradas em sua atuação como participantes no projeto. A categoria também engloba impressões sobre as culturas enfocadas nas interações.

De maneira geral, podemos afirmar que, em termos avaliativos, as vantagens do contexto remetem-se praticamente a algo que tomamos como dicotômico, ou melhor, a proximidade das interagentes, apesar da distância espacial que há entre elas. Observamos que as primeiras expectativas quanto ao projeto já se mostram favoráveis ao desenvolvimento das interações: possibilidade de estabelecer um contato cultural e amigável, além do lingüístico-comunicativo; realizar construções lingüísticas espontâneas; desenvolver o ensino e a aprendizagem de forma interativa e atualizada; utilizar um recurso tecnológico inovador; estudar outra língua de forma barata (excerto 36, linhas 1 a 7). Nesse sentido, o estabelecimento da motivação para interagir confirma-se logo nos primeiros contatos, nas quais o fator preponderante para a garantia da qualidade e continuidade das interações é o afetivo, pois as interagentes buscam, a cada novo encontro, ensinar aquilo que agrada à outra e aprender aquilo que lhe dá prazer. Desse modo, a “distância” espacial entre uma interagente no Brasil e outra na Espanha, supostamente um primeiro entrave para que as interações se estabelecessem, é superada, em essência, pelo vínculo estabelecido entre elas, e não propriamente pela eficiência dos aplicativos computacionais, que, a princípio, deveriam oferecer a possibilidade de reunir imagem, voz e texto na aprendizagem dos idiomas enfocados, em tempo real. Entretanto, vimos que as dificuldades se estabelecem em torno justamente da operacionalização do uso desses aplicativos, mas que a motivação afetiva, gerada nos primeiros encontros por *chat*, levou as interagentes a buscarem alternativas para os entraves de comunicação via *teletandem* (excerto 55, linhas 1 e 2 e 18 a 20).

Fica claro, pois, que as expectativas das interagentes emergem nesse contexto motivado pelo objetivo de “buscar o entendimento”, como afirma *H*, em sua autobiografia (excerto 44, linhas 1 a 3). Por sua vez, *N* reflete sobre as primeiras contribuições das interações no uso do espanhol, tais como a percepção da melhora do *acento* da língua

(entonação) e o estabelecimento de uma comunicação mais *natural*, resultando em escolhas lingüísticas igualmente mais espontâneas (excerto 45, linhas 1 e 2).

As contribuições são vistas por ela também em relação à própria LM, já que *N* afirma “pensar mais agora sobre a língua portuguesa e os usos que dela faz”, algo sobre o qual nunca havia refletido, mas passou a fazê-lo a partir dos questionamentos de *H* (excerto 38, linhas 4 a 6). Observamos, portanto, que há uma conscientização sobre o ensino da própria língua por meio da aprendizagem de uma LE, despertada em um contexto marcadamente espontâneo de ensino de línguas. Segundo Little (2002), o papel do falante nativo parece ser mais importante que o do aprendiz, no que se refere ao desenvolvimento de uma *consciência metalingüística*, proporcionado, sobretudo, pelo fato de ter de pensar mais sobre sua LM para oferecer *feedback* ao parceiro que está aprendendo a língua.

Da mesma forma, para *H* as interações são muito importantes do ponto de vista do processo de aprendizagem, já que o acento da LP em *N* (entonação) é diferente do que ouve em classe, nas aulas de português com a professora de Portugal, além de poder desenvolver uma “retroalimentação personalizada” sobre os usos e a gramática da língua e aprender sobre cultura e costumes (excerto 39, linhas 1 a 4). Ainda na perspectiva de *H*, o mais importante nas interações é a motivação, já que considera a comunicação com *N* como *real*, uma oportunidade para expressar sentimentos, ser compreendida e compreender a parceira de *teletandem* (excerto 44, linha 1). Por outro lado, é também um momento de descontração, no qual pode pensar em coisas diferentes das de seu cotidiano (excerto 46, linhas 4 e 5). Para *N*, as interações são igualmente muito *positivas* e *agradáveis* e representam momentos de relaxamento, além de ser *uma forma atrativa de aprender* e de ter mais *coragem* de se comunicar utilizando a língua espanhola (excerto 45, linhas 1 a 4). No caso de *H*, as interações também lhe dão essa coragem e motivação, e, embora tenha consciência de que no português é mais difícil, o que lhe importa é *falar* (excerto 41, linhas 2 a 7). Portanto, podemos notar que o *tandem* aproxima a aprendizagem de línguas à aprendizagem em outras áreas do conhecimento, propondo-se como uma aprendizagem aberta para a vida (BRAMMERTS, 2002).

Em relação aos aspectos pedagógicos, consideramos relevante apresentar alguns excertos que caracterizam uma avaliação do contexto de *teletandem* e que podem confirmar as crenças e expectativas até então analisadas nos discursos das interagentes, quanto à aprendizagem de línguas. Na reflexão que as interagentes fazem do novo contexto de aprendizagem, bem como de sua atuação nessa condição, percebemos uma conscientização sobre a aprendizagem de LE antes vivenciada apenas em contextos convencionais de sala de

aula, bem como uma manifestação do que foi considerado relevante ou falho nas interações, no sentido de aprendizagem de línguas. Acompanhemos, pois, os excertos que serão trazidos adiante, extraídos da última interação entre *N* e *H*, a de número 13, ocorrida em 2007. Nela, ambas discutem a respeito da entrevista realizada entre *M*, a mediadora, e *H*, na qual trataram das impressões gerais da interagente mexicana sobre o trabalho desenvolvido em *teletandem*.

### Excerto 56

- 1.*H*: Pois, ela [*M*] falou com você do que nós falamos?
- 2.*N*: Não, ainda não falei com ela, não tive a oportunidade de falar com ela
- 3.ainda. 'Cê quer me contar?
4. *H*: Hum... sim, se você quer, ela me perguntou o que é que eu gostei, o que é que
- 5.eu não gostei... Eu disse que eu gostei muito da comunica[z]ão viva...
- 6..*N*: Hum-hum.
- 7..*H*: Que é uma comunica[z]ão que eu pude aprender muito da cultura
- 8..*(incompreensível)* o que eu pus que eu não gostei é que algumas vezes nós
- 9.não...hã... eu senti que eu precisava mais de uma guia como temática, do que é
- 10.que nós vamos falar *(incompreensível)* isto é uma espécie de instru[z]ão? (...)
- 11.Pelo que eu estudei nas minhas aulas, com as duas, nas minhas aulas, aulas, na
- 12.sala, e com *C*.... é... eu posso lembrar-me muito melhor do que eu vi nas aulas
- 13.porque nós temos *(incompreensível)* uma coordenada, e os livros, tudo, pois...
- 14.mas quando eu penso nas nossas interações, é mais difícil, eu não posso
- 15.lembrar-me das correções, das telas, tudo fica um pouco descartável...

(Interação 13, em *teletandem*, 2007).

Neste primeiro trecho, podemos observar que *H* dá declarações explícitas sobre o que representou para ela o contexto de *teletandem*, visto como *comunicação viva* (linhas 5 e 6) na qual ela pôde aprender muito da cultura na qual sua interagente está inserida. Porém, *H* também deixa claro que, em *teletandem*, houve uma carência de aprendizagem em relação às aulas de sua professora *C*, das quais confessa lembrar-se muito melhor, porque havia “orientações, livros” (linha 13). Nesse sentido, *H* sentiu falta de um trabalho instrucional e temático, já que as explicações e correções feitas por *N* praticamente se apagaram, por serem um “pouco descartáveis” (linha 15). Assim, compreendemos que, para *H*, o *teletandem* precisa de uma estruturação temática para que a aprendizagem de LE se concretize e não seja esquecida, como afirma ter acontecido com ela, apesar do declarado ganho cultural.

Ao ser indagada pela parceira quanto a sua opinião a respeito do contexto de *teletandem*, *N* se manifesta e declara o que percebeu como problemático nas interações, conforme veremos no excerto a seguir:

## Excerto 57

- 1.H: *Você sente o mesmo?*  
2.N: (...) *Um pouco, um pouco, sim... eu acho que... é...existiu um pequeno*  
3.*problema com as nossas interações que foi a minha falta de experiência como*  
4.*professora... é... de língua portuguesa. Na verdade, eu nunca dei aula de língua*  
5.*portuguesa nem pra nativos. Eu dou aula de espanhol aqui. Então, eu acho que*  
6.*faltou foi MUITO a minha experiência como professora de língua portuguesa.*  
7.*É... quanto a minha aprendizagem, eu acho que pra mim foi mais fácil do que pra*  
8. *você também por isso, porque você tem uma experiência maior do que eu, você*  
9.*tem estratégias de ensino mais desenvolvidas do que eu, então pra eu aprender*  
10.*foi melhor... e...*  
11.H: *AH, FOI? (ri)*  
12.N: *(ri) E também eu tenho um tempo de estudo de língua espanhola maior.*  
13.*Então, algumas coisas que você me falava, eu já tinha sistematizado aquilo*  
14.*algum dia. Então, foi como uma... é... foi como eu me LEMBRAR de algumas*  
15.*coisas que eu já sabia, então, isso me ajudava a gra... a memorizar... a*  
16.*memorizar com mais facilidade. Então, eu acho que no nosso processo de... nas*  
17.*nossas interações... é... a aprendizagem foi mais positiva pra mim do que pra*  
18.*você. Eu acho.*

(Interação 13, em *teletandem*, 2007).

Conforme acabamos de ver, o problema das interações, para *N*, não se restringe ao âmbito metodológico, mas reside em uma questão mais ampla, que envolve sua falta de experiência para ensinar línguas, especialmente PLE. Nesse sentido, considera-se em vantagem em relação à aprendizagem de LE, devido justamente à experiência e às estratégias de *H* para o ensino de línguas, acreditando ter aprendido melhor do que pôde ajudar a aprender, em contexto de *teletandem* (linha 7 a 9). Outro aspecto que considera ter lhe dado vantagem em relação à aprendizagem do espanhol foi o fato de já estudar a língua de forma sistematizada há muito tempo, sendo muito mais fácil *memorizar* o que era focado nas interações (linha 16). Por isso, *N* avalia que a aprendizagem tenha sido mais positiva para ela que para *H* (linhas 17 e 18). Constatamos, assim, uma conscientização crítica de *N* quanto às limitações ocasionadas por sua formação acadêmica no que diz respeito ao seu desempenho no *teletandem*, focalizando, especificamente, os objetivos de *H* em relação a uma aprendizagem mais organizada e instrucional. Portanto, podemos dizer que há, em *N*, uma reflexão sobre um aspecto bastante problemático nas licenciaturas, que vem a ser o da formação teórica distanciada da prática, mostrando que, no caso da interagente brasileira, há uma crença de que a formação profissional ainda a habilita a agir mais como aluna que como professora (BARCELOS, 2006). Sabemos que o *teletandem* é um contexto no qual, como uma modalidade *in-tandem*, os objetivos fundamentais são a comunicação e aprendizagem. Porém, não podemos deixar de considerar o fato de estarmos em contexto investigativo de

formação de professoras de línguas, em um espaço especialmente novo, no qual o ensino toma forma no “ajudar a aprender”, tarefa assumida pelos próprios interagentes, em busca de sua autonomia e da reciprocidade, ao lado do mediador, sempre que este se fizer necessário. Nesse sentido, todos os envolvidos neste novo contexto, sejam interagentes, mediadores ou coordenadores, necessitam, primeiramente, aprender em *teletandem*.

*N* aprofunda suas argumentações, no sentido de refletir sobre o que devemos esperar do *teletandem* enquanto contexto de aprendizagem de línguas, refletindo sobre uma visão estruturalista manifestada por alguns participantes em reuniões do grupo de língua espanhola, na Universidade. Vejamos o que declara *N* no excerto 58, a seguir:

### **Excerto 58**

*1. Houve sim uma preocupação muito grande de todos os... as pessoas que estão  
2. participando do projeto... e às vezes também surgiam muitas discussões nas  
3. nossas reuniões que o teletandem seria... é... uma transposição da sala de aula  
4. pro computador? Ou seja, se a gente ia ensinar a língua portuguesa como é  
5. ensinada em sala de aula pra estrangeiro, é... como você disse, de uma maneira  
6. mais tradicional, ou se nós iríamos fazer um... uma AULA, entre aspas, né, um  
7. pouco mais... mais diferente. O objetivo principal do teletandem é... pelo menos  
8. aí é o meu ponto de vista e eu vejo assim... é realmente a comunicação, a  
9. interação com o outro que não faz parte da nossa cultura... e é esse câmbio,  
10. essas trocas de experiências. Pra mim isso é mais importante do que o ensino  
11. estrutural da língua... PRO TELETANDEM.*

(Interação 13, em *teletandem*, 2007).

Fica claro, mais uma vez, um posicionamento bastante crítico de *N* quanto ao trabalho em *teletandem*, que, para ela, vai muito além da simples transposição do ensino de línguas da sala de aula para o computador. Em sua visão, o *teletandem* tem como objetivo principal *a comunicação, a interação com o outro que não faz parte da nossa cultura, a troca de experiências* (linhas 9 e 10), aspectos que, segundo *N*, são muito mais importantes que o *ensino estrutural da língua* (linhas 10 e 11). Caracteriza-se, assim, uma crença explícita sobre aprender pelo *teletandem*, sendo possível observar que, tal como apontam as leituras teóricas que realizamos, as crenças manifestam-se em contextos específicos de significação social, em uma relação entre contexto, crenças e ação, no qual refletimos e agimos.

O próximo excerto, de número 59, traz uma continuidade do processo reflexivo de *N* a respeito de sua atuação no *teletandem*, justificando sua escolha por um ensino focado mais nos aspectos culturais que nos estruturais, diferentemente do que fizeram alguns outros pares de interagentes, participantes do projeto. Assim, vejamos o que mostra o trecho a seguir:



## Excerto 59

1. (...) Um dia, estávamos eu e a M conversando a respeito das nossas interações  
2.e... eu falava sobre isso com ela. Eu acho que a minha preocupação, a minha  
3.pouca, a minha falta de preocupação com o ensino estrutural da língua  
4.portuguesa com você era que você tinha aulas de... de... de gramática... etcetera,  
5.com a professora de português aí na Espanha. Então eu acho que era mais  
6.importante, pelo menos eu via assim, a nossa troca de informações mesmo,  
7.informações culturais, é... às vezes... até mesmo o POUCO de informação  
8.estrutural, eu te mostrando alguma coisa do português, do português aqui do  
9.Brasil, você podia fazer uma relação com o que você tava aprendendo aí. Então  
10.eu acho que a preocupação com a estrutura da língua no teletandem pra gente  
11.não foi... o foco. (...) Há outras pessoas que participam também do projeto como  
12.interagentes, como eu participo, que deram aulas de... aulas mesmo,  
13.prepararam aulas antes e foram pro teletandem prontas pra dar aulas de  
14.acentuação, pra dar uma aula de pontuação, pra dar uma aula de concordância  
15.verbal... Eu acho que isso não era tão interessante quanto trocar as  
16.experiências que a gente tava trocando porque você tinha suas aulas aí. Eu  
17.acho que seria interessante reforçar isso no teletandem, entende?

(Interação 13, em *teletandem*, 2007).

Vimos acima que *N* esclarece a *H* o foco de seu trabalho como interagente no *teletandem* — ao mesmo tempo em que justifica seus procedimentos — levando em conta o contexto convencional de aprendizagem das línguas no qual ambas também estavam inseridas durante o processo. Dessa maneira, o estudo de português e de espanhol como LEs em contexto de sala de aula fez com que a brasileira, como participante do *teletandem*, não concentrasse sua preocupação na *estrutura na língua*, mas na troca de informações mais culturais e menos estruturais (linhas 3 a 7). Para ela, esse *foco* mais voltado à comunicação deve ser *reforçado* no *teletandem* (linhas 17 e 18), diferentemente do que alguns participantes do projeto vinham realizando, isto é, preparando aulas, no sentido tradicional da palavra, para ensinar conteúdos gramaticais pelo *teletandem*.

Por sua vez, *H* concorda com sua parceira, manifestando, no diálogo estabelecido, a crença de que *teletandem não é aula tradicional*, conforme vemos no próximo excerto:

## Excerto 60

1.H: Sim, que o teletandem não é aula... tradicional... e que não tem porque  
2.funcionar com as regras, como forma tradicional de ensino, e que para mim  
3.sempre foi mais importante a comunica[z]ão que a gente aprender uma língua...  
4.Então, é que... é mais importante comunicar que fazer qualquer outra coisa no  
5.teletandem.  
6.N: Ah, sim, eu também acho.  
7.H: É, de ensinar. Hum... é... eu também disse [para M] que pra mim foi muito  
8.importante ter as interações com tudo que passou com a minha professora C (a  
9.professora de Portugal).  
10.N: Ah! (ri)

11.H: *Porque... o teletandem foi uma motiva[z]ão pra seguir com o estudo da*  
12.*língua, muito importante, e eu tenho que dizer isto pra você... e que você me*  
13.*lembrou de que a língua é uma coisa viva. Não importante que C diga de limpar*  
14.*a minha língua (incompreensível)*  
15.H: *Que C fique com a sua limpeza...Que ela fique com ela, eu estou contente*  
16.*com o meu português brasileiro porque é vivo e eu posso falar com você.*  
17.N: *(ri) Que bom! Fico feliz!*  
18.H: *Sim. Então, não é...o teletandem não foi muito... (incompreensível) inclusive*  
19.*quando você me deu... corre[z]ões escritas muito pormenorizadas, eu ficava*  
20.*sem um contexto. Agora, eu volto a elas e eu posso compreendê-las melhor do*  
21.*que as primeiras corre[z]ões, muito avan[z]adas pro meu nível e que eu não*  
22.*podia entender tudo isto. Mas tudo foi muito bom (ri), então eu acho que é uma*  
23.*experiência muito boa.*

(Interação 13, em *teletandem*, 2007).

Ao afirmar que o *teletandem* foi mais importante como comunicação do que como aprendizagem de línguas (linhas 3 a 5), *H* parece estabelecer uma distinção entre comunicação e aprendizagem, expressando novamente sua crença de que, para aprender uma LE, é necessário haver um contexto mais formal. Confirmando esse posicionamento, a interagente mexicana fala novamente a respeito das aulas de *C*, que, em sua perspectiva tradicional de ensino, afirmou que iria “varrer” o português brasileiro de *H*, sendo que o *teletandem* funcionou, mais uma vez, como uma motivação para que *H* continuasse a querer aprender PLE (linhas 11 e 12). A partir dessas afirmações, podemos dizer que *H* constrói em seu discurso duas metáforas bastante marcantes no processo de avaliação do *teletandem*: a da *limpeza da aula tradicional* e a do *português brasileiro como língua viva* (linha 13). Compreendemos, assim, aspectos relacionados à construção do discurso do professor em sala de aula, carregado de ideologias e embebido em um poder que o leva a manipular a aprendizagem e as próprias construções ideológicas do aluno, tal como aconteceu com *C* em relação a *H*, cuja visão de *língua limpa vs. língua suja*, ou seja, de *português de Portugal vs. Português do Brasil* acentuou uma fragmentação no conceito de aprendizagem construído por *H*, para quem, como constatamos, só se dá em contextos formais e tradicionais de ensino de línguas. De acordo com a definição de *H* de que o português brasileiro é *língua viva*, em contexto de comunicação pelo *teletandem*, também poderíamos supor que o português aprendido em sala de aula parece-lhe uma língua estática, talvez em razão do tratamento formal atribuído à aprendizagem, naquele contexto.

O excerto 61 conclui as idéias de *H* a respeito de como ela acredita que o *teletandem* deveria se estruturar, a partir das expectativas que tinha e daquilo que realmente foi realizado em relação à aprendizagem de LE. Traz também a visão da interagente mexicana a respeito da

parceria ideal para o *teletandem*, com a qual *N* concorda, conforme podemos comprovar abaixo:

### Excerto 61

- 1.H: Para mim também, eu discuti também isto com a sua tutora, mas eu acho que  
2.nós deveríamos... (incompreensível) eu falo mais por mim, que eu estava sempre  
3.desligada de tudo, com minhas viagens e tudo isto. Nós deveríamos trabalhar  
4.com mais disciplina, um pouco mais de ordem, eu acho que nós poderíamos  
5.aprender muito mais. MAS, mas tu e eu somos duas professoras de língua. Eu  
6.acho que duas pessoas que não têm uma forma[z]ão, uma educa[z]ão, da língua  
7.não está fácil de fazer, por que não tem uma forma[z]ão de como a nossa língua  
8.funciona, como de explicar para outra pessoa, as regras e tudo isto.  
9.N: Hum-hum.  
10.H: Então, eu acho que com pessoas que conhecem a língua é possível aprender  
11.com o teletandem, mas não com pessoas que não têm consciência da estrutura  
12.da língua.  
13.N: Hum-hum. Eu penso assim também. Eu também acho, eu acredito que seja  
14.isto, inclusive/  
15.H: Eu acho que... (...) Você está a gravar isto?  
16.N: Sim!  
17.H: Muito importante para que ouça M. porque eu acho que, M., eu fico com  
18.ganas de te ver (ri). Eu acho não é possível que duas pessoas, vamos dizer um...  
19.uma (incompreensível) e uma pessoa que trabalha em uma oficina como  
20.montador tenham no teletandem um ensina português ao outro e o outro  
21.espanhol ao outro porque não vão a ter as ferramentas... para explicar como es  
22.(incompreensível). A comunicação é possível, mas se corre um risco de mal  
23.aprender.  
24.N: Hum-hum...é...  
25.H: Aprende-se pela sobrevivência, sim? Então, isto é o que eu acho, que  
26.para esse tipo de pessoas, é preciso uma ajuda que elas têm, aulas de língua  
27.com elas. Hum... não sei. Vocês têm essa ajuda.  
28.N: Sim, temos! Eu acho que é isso também, eu também penso assim como  
29.você.  
30.H: (...)Muy bien. Me gustaría N., si es posible, M. escuchar al principio de la  
31.interacción dónde hablamos un poco más del proyecto porque ya te digo que yo  
32.me quedo pensando en estas cosas ...  
33.N: Hum-hum. Ella es mi tutora y oye todas nuestras interacciones.  
34.H: Ah, bueno...  
35.H: Sobretudo quiero dejar claro que pienso que en teletandem las  
36.interacciones son muy buenas porque... por toda la oportunidad real de  
37.comunicación, pero que pienso que pueden... QUE POR SI SOLAS son  
38.insuficientes para aprender una lengua (incompreensível)

(Interação 13, em *teletandem*, 2007).

Embora o excerto anterior tenha trazido a crença explícita de *H* de que *teletandem* não é aula tradicional, observamos uma contradição a esse respeito manifestada pela mesma interagente no excerto 61, ao afirmar que *deveríamos trabalhar com mais disciplina, um pouco mais de ordem* (linhas 3 e 4), atitude que, segundo *H*, levaria as parceiras a *aprender*

*muito mais* (linha 5). Portanto, *H* parece trazer para o *teletandem* uma crença sobre aprendizagem de línguas construída por ela em outros contextos, nos quais vivenciou o processo, ou como aluna ou como professora de LE. A interagente também acredita que o processo interacional foi possível porque *N* e ela têm uma formação lingüística, *um conhecimento de como as línguas funcionam* (linha 8), mas que o trabalho seria impossível entre pessoas que não têm essa consciência, havendo um risco de se *aprender pela sobrevivência* (linha 25) e ocasionando um *mal aprender* (linha 22 e 23). Para esses casos, *H* afirma que os interagentes devem ter uma *ajuda* (linha 27), como aulas de língua, por exemplo, e considera importante que *M* ouça suas preocupações. Nesse sentido, *N* traz concepções que coincidem com as de *H*, já que concorda com as afirmações da interagente. De fato, Brammerts e Calvert (2002) afirmam que o nível de conhecimentos da LE dos parceiros deve ser suficiente para que a comunicação entre eles seja viável, em pelo menos uma das duas línguas e, conseqüentemente, dois principiantes não podem aprender em regime *tandem*. Por fim, *H* reafirma seu posicionamento sobre a oportunidade real de comunicação proporcionada pelo *teletandem*, mas que a modalidade, por si só, é insuficiente para se aprender uma língua (linhas 37 e 38).

Nesse sentido, podemos encontrar respostas as duas subperguntas de pesquisa trazidas no início deste capítulo, que são 1) *Como se estabelecem as relações discursivas das interagentes in-teletandem, em contexto de formação inicial?* e 2) *De que maneira aspectos como crenças, expectativas e discurso pedagógico podem promover ou não atitudes de reflexão sobre a profissão docente em formação inicial, na atual sociedade da informática?*. Diante de todos os posicionamentos analisados, a avaliação que as interagentes fazem do *teletandem* na construção de seu discurso persuasivo parece confirmar a maior parte das crenças e expectativas manifestadas pelas participantes no processo de interação, considerando os dados analisados desde o levantamento autobiográfico até as últimas interações. Constatamos que a expectativa trazida por *N*, antes de iniciar as interações, coincide com o trabalho que afirma ter realizado, voltado à comunicação e à troca de informações culturais pelo *teletandem*. Porém, na trajetória interacional, *N* encontrou obstáculos referentes a uma questão que não esperava enfrentar ou sobre a qual não tinha ainda consciência: a dificuldade de ensinar PLE, atribuída, declaradamente, a sua formação acadêmica, que não dá foco a esse aspecto. Notamos também, pelas declarações de *N*, que não houve uma preocupação com o ensinar ou o aprender espanhol e português como LEs, justificada pela aprendizagem formal das línguas já vivenciada pelas interagentes, em seus contextos acadêmicos. Nesse sentido, constatamos certa divergência em relação aos objetivos

idealizados, porém manifestados somente ao final, por *H*, que esperava uma maior sistematização, organização e aprofundamento da aprendizagem, apesar de, nos dados iniciais, afirmar que seu maior objetivo era buscar o entendimento com sua parceira. Assim, a partir da experiência vivenciada por *H*, não é possível aprender línguas exclusivamente pelo *teletandem*, levando em conta a crença sobre aprendizagem que construiu em contextos convencionais de sala de aula e trouxe para as interações.

Brammerts (2002) afirma que, como consequência da íntima ligação entre os princípios da autonomia e da reciprocidade, é natural que os objetivos concretos de aprendizagem dos parceiros *in-tandem* sejam diferentes, cabendo aos aprendizes esclarecê-los no sentido de torná-los reais, em um trabalho colaborativo entre interagentes com hábitos e necessidades de aprendizagem diversos. Segundo Little (2002), ter consciência de suas metas é um passo importante na busca pela autonomia, gerada e alimentada na interdependência social dos interagentes.

Assim, poderíamos afirmar que pode ter havido uma falha no que se refere ao conhecimento mútuo dos objetivos das participantes, traçados com base em suas próprias expectativas, crenças, ideologias e experiências em relação ao processo de aprendizagem. Tais objetivos são discutidos com maior profundidade na última interação, após uma entrevista realizada entre *M* e *H*, considerada como uma *negociação* (DUFVA, 2003, p. 131) e que, como vimos, gerou uma série de reflexões críticas entre as interagentes. Tais fatos nos levam a pensar sobre a importância da supervisão como ferramenta para a reflexão e para a compreensão de ações, crenças e objetivos dos participantes de *teletandem*, inclusive do próprio mediador, conforme veremos em seção posterior.

Por fim, conforme veremos a seguir, a interação leva à construção de um discurso pedagógico no qual a marca de poder da palavra do professor, na aula tradicional, praticamente desaparece em situação de aprendizagem como troca, proporcionada em contexto contemporâneo de aprendizagem de LE. Predomina, então, o discurso da negociação, do entendimento e da emancipação, levando-nos a refletir sobre os novos papéis e concepções assumidas em contextos de aprendizagem por meio da tecnologia: do aluno, do professor, do material didático, da abordagem de ensino, do erro, de língua e de linguagem. Portanto, percebemos como inevitáveis as consequências dessa reflexão na formação de professores de línguas e, no caso desta pesquisa, na formação inicial de *N*, para quem as experiências de interação têm trazido, além de oportunidades de refletir sobre a própria prática, também de desenvolver um ensino e uma aprendizagem autônomas e responsáveis,

por meio do uso da língua e do exercício da linguagem nos âmbitos social, cultural e político, aspectos que normalmente não desenvolvemos no curso superior.

### **3.1.2 A interação 9: um exemplo típico de trocas culturais na formação do discurso pedagógico *in-teletandem*<sup>19</sup>**

Não podemos deixar de salientar que as trocas culturais constituem um aspecto particularmente interessante na análise de crenças, aparecendo sempre como um ponto positivo para ambas as interagentes, especialmente porque ambas podem discutir, em um contexto significativo, um mesmo aspecto cultural sob três realidades sociais diferentes: a brasileira, a espanhola e a mexicana. Assim, fica-nos claro que o enfoque cultural realiza-se espontaneamente, quase sempre a partir da troca de imagens de *N* e *H*, veiculadas por suas *webcams*. Nesse contexto real e autêntico, a aprendizagem sobre a língua ocorre também de forma natural, quando uma ensina para a outra expressões lingüísticas ou valores próprios ao contexto cultural no qual estão inseridas. Essas ocorrências constituem-se, sem dúvida, em oportunidades muito mais ricas e significativas de aprendizagem, se comparadas à aula tradicional, na qual o enfoque cultural é comumente abordado de maneira mais genérica, por meio de datas festivas ou fatos históricos trazidos em livros didáticos e não vivenciados pelos aprendizes.

Já deixamos claro que a questão cultural é um dos aspectos mais enfocados nas interações realizadas por *N* e *H*, e que, por meio da abordagem cultural, a língua é trabalhada de forma espontânea e como conseqüência dos questionamentos que emergem em torno de determinada temática envolvendo cultura. Também já afirmamos que a imagem proporcionada pelas *webcams* é, quase sempre, ponto de partida para a discussão de um aspecto que envolve hábitos, costumes e crenças no Brasil, no México e na Espanha. Assim, o enfoque cultural, que também acaba por englobar o geográfico, o social, o político, o ideológico e o lingüístico, é, sem dúvida, aquele que gera a maior parte das interações nesta pesquisa e que revela muitas das crenças e reflexões manifestadas pelas interagentes, dando-lhes especial significado e estreitando os vínculos interacionais desenvolvidos. Além disso, é

---

<sup>19</sup> Esclarecemos que a interação 9, na íntegra em anexo, foi transcrita pela interagente *N*, por ocasião da análise dos dados para seu trabalho de iniciação científica. A transcrição traz, conforme pode ser visto, uma preocupação com o detalhamento fonético na produção oral da interagente *H*, já que este era um dos focos de análise de *N*. Portanto, foi respeitada a apresentação da transcrição tal como fora realizada por *N*. Entretanto, salientamos que as demais transcrições de interações e de mediações, realizadas pela pesquisadora, não enfatizam representações fonéticas, já que estas não têm relevância na análise dos dados desta pesquisa.

por meio desse enfoque que o discurso das interações se re-produz, de maneira mais equilibrada, pelo respeito às diferentes condições sociais em que também as culturas se re-produzem.

Buscando dar respaldos teóricos a esta análise<sup>20</sup>, trazemos as idéias de Brammerts e Calvert (2002), para quem a troca de informações auxilia os parceiros *in-tandem* a criarem uma idéia imediata sobre a vida no país da LE, do ponto de vista de outra pessoa. Além disso, os interagentes têm a possibilidade de comparar os conhecimentos que já possuem e seus preconceitos com as informações dadas por seu parceiro, além de ter uma idéia de como seu país e seus habitantes são vistos no exterior. Assim, os autores acrescentam que, quando os parceiros utilizam suas LMs para trocar informações ou exprimir opiniões, a troca pode ir além do ponto de vista lingüístico ou de conteúdo aos quais se limita uma aula convencional. Brammerts (2002) também acredita que o trabalho em pares, realizado *in-tandem*, parece ser o ideal, já que a colaboração entre dois parceiros gera maior empenho e aproveitamento em relação à comunicação e à aprendizagem, simplificando, ainda, a comunicação intercultural, já que cada parceiro considera a si próprio e ao outro, primeiramente, como indivíduos e, complementarmente, como representantes de uma cultura. Assim, pode haver uma diminuição dos estereótipos e uma superação das inibições, muitas vezes um entrave em trabalhos de grupos maiores.

Kramersch (1993) argumenta que o ensino da cultura na visão tradicional de ensino de LE dá-se pela simples transmissão de informação generalizada sobre as pessoas do país-alvo, suas atitudes e visões de mundo. Ignora-se, pois, o fato de que grande parte daquilo que é chamado “cultura” é, na verdade, um construto social, um conjunto de auto-percepções e de percepções de outros. Assim, em uma visão ampliada de linguagem como prática social, a interculturalidade passa a incluir uma reflexão sobre a cultura da língua-alvo e da língua nativa, em um processo interpessoal de compreensão das identidades culturais. A autora acrescenta que a dificuldade de se trabalhar cultura está no fato de que mito e realidade condizem e reforçam um ao outro; porém, os mitos não podem ser descartados, pois afetam a maneira como os aprendizes de LEs refletem e vêem uns aos outros como espelhos de si próprios, ainda que os fatos evidenciem o contrário.

---

<sup>20</sup> As proposições teóricas que fundamentam esta análise foram trazidas neste capítulo porque, originalmente, não constituíam foco nesta pesquisa. Porém, à medida que os dados foram sendo analisados, percebemos que a questão cultural era bastante relevante; portanto coube tratá-la aqui, junto à análise dos excertos que ilustram a temática.

Dessa forma, Kramersch (op. cit.) observa que, quando duas culturas diferentes se agregam em uma realidade multifacetada, passam a representar muitas subculturas diferentes, em termos de ocupação, educação, região, idade, raça ou gênero. Para ela, a maneira mais adequada de se construir uma compreensão mais completa e menos parcial de duas culturas interrelacionadas é por meio de uma terceira perspectiva, que capacitaria aprendizes a ter uma visão de dentro e de fora sobre as culturas envolvidas, consolidando-se uma educação intercultural. Assim, além de tentar compreender a cultura estrangeira (CE) em seus termos próprios, os aprendizes precisam ter consciência de seus próprios mitos culturais e de suas realidades, os quais podem facilitar ou impedir a compreensão da imaginação estrangeira.

Assim, a abordagem intercultural tem, para a autora, um objetivo paradoxal, já que, ao trabalhar com as fronteiras culturais, busca modificar pessoas durante o processo, ao levá-las a descobrir que têm mais coisas em comum do que imaginavam ter. Nessa trajetória, a cultura que emerge é diferente das culturas originárias do processo, já que é resultado da interrelação pessoal e das reflexões sobre diferentes situações sócio-discursivas.

Portanto, podemos afirmar que, nesta pesquisa, o *teletandem* favorece esse trabalho intercultural, à medida que as interagentes passam a desenvolver um conhecimento da cultura da parceira que antes era escasso, além de poderem interpretar e refletir sobre os fenômenos culturais implícitos em determinadas ações e na própria realidade social apresentada por elas, em um contexto autêntico de aprendizagem de LE. Isso enriquece a negociação de significados, a base da comunicação discursiva, e, conseqüentemente, favorece a aprendizagem.

Em uma visão semelhante à de Kramersch, Hinkel (1999) afirma que cultura é um conceito que engloba normas sociais, visões de mundo, crenças, suposições e sistemas de valores que afetam o uso, o ensino e a aprendizagem de uma LE. Assim, é necessário que os professores de línguas desenvolvam a consciência de que uma LE tem poucas chances de ser aprendida sem que se remeta à cultura da comunidade em que é falada, já que a visão de mundo dos aprendizes afeta seu aprendizado, compreensão, produção e interação em uma LE e em uma CE. Portanto, sistemas lingüísticos, discurso e léxico refletem as maneiras de se ver o mundo em diferentes realidades e aprendizes de LE tornam-se, necessariamente, aprendizes de CE, pois a linguagem não pode ser aprendida sem uma compreensão do contexto cultural em que é usada.

Por fim, Serrani (2005) também acredita que o componente sócio-cultural desempenha um papel secundário em práticas de ensino de língua, seja pela dificuldade de concepção seja pelos obstáculos em sua implementação. A autora salienta que, em qualquer sociedade, há



tendências e regras muito precisas de constituição e tomada do discurso que refletem contextos específicos de língua-cultura. Da mesma forma, predominam aspectos ideológicos e memórias discursivas que devem ser considerados em relação à significação dos enunciados, além da linguagem não-verbal, que, como já foi adiantado, gera grande número das interações discursivas veiculadas pelo componente intercultural, nesta pesquisa.

Nesse sentido, para a autora, o trabalho do professor de línguas não é tarefa simples, já que a formação de um docente de línguas como *interculturalista* requer capacitação para que a língua não seja vista como um mero instrumento a ser “dominado” (grifo da autora) pelo aluno em estruturas gramaticais ou situações comunicativas (SERRANI, op.cit.: 17-8). O papel do interculturalista, visto como *sensível aos processos discursivos*, requer *que o profissional considere, fundamentalmente, em sua prática, os processos de produção-compreensão do discurso, relacionados diretamente à identidade sócio-cultural*, na qual predomina uma *concepção polifônica de linguagem*, tal como caracteriza o dialogismo de Bakhtin (p. 18). Além disso, há que se considerar a dimensão afetiva subjacente à perspectiva interculturalista na aprendizagem de línguas, pois, para a autora, é importante sensibilizar-se para as diferenças enunciativas na construção dos discursos, trabalhando a questão afetiva, seja por meio das temáticas enfocadas, seja pelas tomadas de posição dos aprendizes em relação aos temas discutidos, constituindo a subjetividade e a identidade lingüístico-cultural. Segundo Serrani, *prazeres, desprazeres e conflitos subjetivo-ideológicos são matéria-prima da discursividade, assim como o é a língua* (op. cit.: 34).

Conforme já observamos anteriormente nas interações analisadas, o componente afetivo é, de fato, propulsor do estabelecimento de um discurso significativo e equilibrado, construído em um contexto de aprendizagem de línguas *in-tandem* no qual as interagentes buscam o diálogo e a compreensão das diferenças e dificuldades. Conseqüentemente, torna-se também mais proveitoso abordar cultura, já que a dimensão afetiva preserva as identidades lingüístico-culturais.

Para caracterizar essas afirmações, trazemos a seguir a análise de uma interação típica ocorrida entre *N* e *H*, em 2006, sendo esta a primeira interação em *teletandem* gravada. Trata-se da interação 9 (na íntegra, nos anexos), na qual vários aspectos culturais são abordados, por meio dos quais as línguas são aprendidas de maneira informal, porém, totalmente contextualizada. Para confirmar a análise trazida, utilizamos também os excertos de outras duas interações, a 10 e a 13, igualmente gravadas. Assim, a análise tem por ponto de partida os próprios temas culturais enfocados e os excertos que os ilustram, por meio dos quais

traçamos as considerações mais pertinentes em relação às crenças e ao discurso pedagógico das interagentes.

O tema abordado logo no início da interação é o das *eleições*, quando *N* e *H* se cumprimentam e perguntam sobre as tarefas cotidianas e os compromissos da semana, sendo um dos compromissos de *N* ter de ir votar, conforme vemos a seguir:

## Excerto 62

- 1.N: *Hoy tenemos elecciones en Brasil.*
- 2.H: *Ai, es verdad.*
- 3.N: *Sí.*
- 4.H: *¿Y ya fuiste a votar?*
- 5.N: *No todavía no. Voy después, más tarde porque para mí me parece más*
- 6.*tranquilo. Mis padres fueron una hora pero yo me quede aquí para hablar*
- 7.*contigo. Es que me gusta más que votar. (risos)...* *Brasil está en una situación*
- 8.*complicada.*
- 9.*(incomprensível)...* *Perdóname H., no te he comprendido muy bien.*
- 10.H: *Platicame como es la situación ahora en Brasil.*
- 11.N: *Ah, sí. Es que la elección pasada elegimos Lula para nuestro presidente y no*
- 12.*fue lo que esperábamos, hubo muchas corrupciones. ¿Es así que se dice?*
- 13.H: *Corrupción.*
- 14.N: *Corrupción, sí. Hubo mucha corrupción... durante estos cuatro años,*
- 15.*pero ahora en esta elección no tenemos tantas opciones, buenas personas poner*
- 16.*en... su lugar y yo creo que va a ganar otra vez. ¿Ganar?*
- 17.H: *Sí.*
- 18.N: *Sí, yo creo que va a ganar otra vez esta elección para presidente. Es que no*
- 19.*tenemos muchas opciones en Brasil. Los políticos aquí son...*
- 20.H: *Yo entiendo bien eso. En Méjico es igual.*
- 21.N: *Sí... Es un problema porque... lo peor es que la población no está*
- 22.*¿consciente? (concorda), consciente de estas cosas. Esto es importante,*
- 23.*poner un presidente que gobierne bien a tu país es muy importante. A mi me*
- 24.*parece que no están preocupados con estas cosas aquí en Brasil. Las cosas*
- 25.*ocurren y todo pasa y se queda todo bien. Como si nada estuviera pasado.*
- 26.H: *Sí, en Méjico es un poco así también. Aunque estas elecciones fueron*
- 27.*diferentes. La población estaba más interesada, pero al fin de cuentas va a ser*
- 28.*igual, al final no pasa nada.*
- 29.N: *Sí, siempre es así,*
- 30.H: *¿Tú eres una persona muy comprometida políticamente?*
- 31.N: *Creo que no (risos). Creo que tengo un poco de conciencia pero como*
- 32.*decimos aquí en Brasil no soy tan “engajada”*
- 33.H: *¿Eso que es?*
- 34.N: *Sería una persona que está muy involucrada con los... las cosas que*
- 35.*ocurren con la política, en el medio político y todo esto. Yo creo que no soy una*
- 36.*persona así. Hablo sobre política y todo, pero no soy una persona tan crítica*
- 37.*creo (risos).*

(Interação 9, em *teletandem*, 2006).

Podemos comprovar acima que a construção do discurso realiza-se por meio da temática das eleições, a qual *N* está vivenciando naquele momento. A partir daí, ambas discutem a respeito de hábitos culturais de seus países relacionados ao enfoque político,

como, por exemplo, a pouca importância dada ao voto — como quando *N* afirma que prefere ficar conversando com *H* a votar — a corrupção e o pouco envolvimento da população em assuntos políticos. As interagentes percebem que os contextos são muito parecidos entre si no Brasil e no México, já que, em ambos os países, as pessoas estão desinteressadas e há muita corrupção. Isso confirma a idéia de Kramsch (1993), trazida a pouco, de que, ao se confrontar culturas, descobre-se que há uma série de pontos em comum. Discutindo essas questões, *N* e *H* abordam, de forma espontânea, particularidades da língua, como vimos acontecer quando *N* questiona sobre o emprego de “hubo muchas corrupciones”, que *H* corrige para “corrupción” (no singular) (linhas 12 a 15), tal como usamos no português. Em outro momento, quando *H* pergunta à sua parceira se ela é politicamente comprometida, *N* responde que, no Brasil, dizemos “engajada” para a pessoa envolvida em questões políticas, mas que ela não se considera uma pessoa muito crítica quanto a isso (linhas 31 a 37).

Em outro momento da interação, a palavra “engajada” é retomada por *H* no enfoque do tema que denominamos *uso da tecnologia*, conforme veremos abaixo:

### Excerto 63

- 1.*N*: Na minha faculdade tem bastante estudos sobre blog.
- 2.*H*: Sí?
- 3.*N*: Tem uma professora que faz estudos sobre isso. Tem bastante coisas que
- 4.*envolvem a internet, né, na minha faculdade, estudos sobre a internet. É bem*
- 5.*interessante, eu gosto.*
- 6.*H*: Eu acho que as pessoas em América são muito mais interessadas e envueltas
- 7.*... involucradas? Qual é a palavra que você usou para poli[t]ica? Que você*
- 8.*[d]isse, eu não sou...*
- 9.*N*: Engajada.
- 10.*H*: Enganchada.
- 11.*N*: Assim, eu vou digitar.
- 12.*H*: Engajada. As pessoas aqui não são engajadas com as novas técnicas.
- 13.*Engajada, é muito bonito. ¿Es como enganchada, no?*
- 14.*N*: Que que significa enganchada?
- 15.*H*: Uma coisinha assim (usando a imagem)
- 16.*N*: Aqui a gente não... enganchada, de gancho.
- 17.*H*: (concorda) Como uma metáfora. Engajada, en-ga-jada.
- 18.*(incompreensível)*
- 19.*N*: Como?
- 20.*H*: Es que gancho es con ce hache.
- 21.*N*: Sí, gancho.
- 22.*H*: E engajada... ¿Es com [x]ota o com ce aga?
- 23.*N*: São coisas diferentes. Engajada, diria uma pessoa engajada, uma pessoa
- 24.*politicamente envolvida, uma pessoa que está envolvida com as coisas.*
- 25.*Enganchada a gente usa mais pra coisas.*
- 26.*H*: Ok... eu pensei que foram da mesma raiz.
- 27.*N*: Não, acho que não. De gancho, né? Uma coisa está enroscada, assim
- 28.*(uso da imagem), enganchada.*
- 29.*H*: Sim.
- 30.*N*: Não sei se usa mais enganchada ou mais enroscada. Assim (digitando).
- 31.*H*: Ai, con doble ere, ok! Muitubrigada (incompreensível).

(Interação 9, em *teletandem*, 2006).

No caso acima, notamos que a aprendizagem ocorrida a pouco a respeito da palavra “engajada” adquire significado em outro contexto abordado, sendo que *H* a associa com outro vocábulo, “enganchada” (linha 13). Percebendo que ambas podem ter a mesma raiz (linha 26), *H* compreende a nova palavra como uma metáfora da que já conhecia, o que de fato faz sentido, já que engajar-se é mesmo estar vinculado a, “enganchado” em uma idéia (linhas 16 e 17). Porém, *N* explica à parceira que engancha é mais usado para coisas, assim como enroscar, que *N* acaba escrevendo com dois erres. De toda forma, a aprendizagem do sentido se concretizou e *H* compreendeu em qual contexto cada palavra deve ser empregada, caracterizando aqui a memória discursiva, constituinte da identidade lingüístico-cultural.

Nos dois casos em que presenciamos o uso de “engajada”, manifestam-se não só questionamentos e explicações em torno do vocábulo, mas também crenças das interagentes sobre o ato de engajar-se, envolver-se em um assunto. Assim, percebemos as crenças de *N* e *H* sobre envolvimento político em brasileiros e mexicanos, ambos os povos por elas caracterizados como pouco comprometidos, e envolvimento tecnológico, que, na visão de *H*, ocorre mais na América que na Europa, ao falar particularmente do contexto em que vive temporariamente, a Espanha (linhas 6 e 7).

Em outro caso, a imagem proporcionada pelas *webcams* é pretexto para mais um enfoque cultural na interação analisada, desta vez sob o tema *gastos com beleza*. No excerto que veremos a seguir, de número 64, *N* e *H* falam a respeito de cabelos e dos custos para cuidar da beleza no Brasil e no México:

#### **Excerto 64**

1.*N*: ¿Puedes ver que estoy rubia?

2.*H*: Sí, vi que tienes unos rayos.

3.*N*: Sí (risos)

4.*H*: ¿Hasta donde llega tu pelo?, ¿Qué tan largo es?

5.*N*: Está un poco largo, yo creo que cerca del...(...) Sostén. Sí, atrás... yo creo que está cerca del sostén.

7.*H*: Oh, (incompreensível). Es muy largo.

8.*N*: Un poquito si. Es que estaba muy cortito el año pasado. Como el tuyo más o menos. (*H* mostra seu cabelo) Sí, cortito. Y mi novio me pidió que lo dejara

10.crecer. Pero da mucho trabajo el pelo largo, largo.

11.*H*: Sí mucho, mucho.

12.*N*: Y ahora hice unos rayos. ¿Es así que se dice?

13.*H*: En Méjico sí, aquí no sé como se llama esto. Yo no me arreglo el pelo porque es demasiado caro.

15.*N*: Yo no pago nada porque mi hermana es peluquera.

16.*H*: ¡Ah, qué bien!

17.N: Entonces puedo hacer esas cosas a veces. Es que los productos también son  
18.un poquitos, poquito caros pero no necesito pagar la persona que va a hacer las  
19.cosas entonces esto ya ayuda mucho.  
20.H: Sí, y además estás segura de que la persona que hace entendiendo lo que  
21.quieres que te haga.  
22.N: Sí, esto es. Aquí estas cositas... (incomprensível) se llaman “luzes”.  
23.H: Luzes. Sí en México luces se usa cuando no te decoloran antes el cabello y  
24.rayos...Sí, cuando... a veces ponen el color directamente en tu pelo eso es luces.  
25.N: En todo pelo.  
26.H: Si. Pero si primero decoloran tu pelo, o sea, lo hacen como blanco y  
27.después ponen el color, eso se llama rayos. Pero en España no sé...  
28.N: Luzes y rayos. Es que yo... yo creo, creo que lo que hice entonces fue  
29.luces.  
30.H: Ah, muy bien (...)  
31.N: Esto es. Es que no me gusta mucho hacer cosas en mi pelo.  
32.H: A mi tampoco.  
33.N: Sí, es que da mucho trabajo cuidar de estas cosas, ¿no? Y no tenemos  
34.tiempo porque tenemos que estudiar y trabajar mucho entonces... o nos  
35.quedamos bella o estudiamos (risos).

(Interação 9, em *teletandem*, 2006).

No trecho apresentado, podemos verificar que, a partir do ponto de vista estético, algumas questões culturais e econômicas são discutidas, por meio das quais a língua, conseqüentemente, é trabalhada. Assim, observamos as interagentes conversarem a respeito de comprimento de cabelo, dos altos custos para os tratamentos de beleza no México e no Brasil e a diferença de sentido em espanhol entre “luzes”, termo usado quando apenas algumas poucas partes do cabelo são pintadas, e “rayos”, quando o cabelo é todo descolorido e pintado de outra cor (linhas 23 a 25). Há também um comentário de *N* que, embora seja feito em tom de brincadeira, traz consigo um ponto de vista ideológico a respeito de beleza e intelectualidade, já que a interagente diz que elas não têm tempo para essas coisas porque estudam e trabalham muito e têm de escolher entre ficarem bonitas ou estudar (linhas 34 e 35).

Tendo em vista as subperguntas de pesquisa 1 e 2 enfocadas, podemos observar, até o momento, que o discurso pedagógico que vai se construindo nas interações nada tem de semelhança com o de uma aula convencional, na qual o professor dificilmente trabalharia questões como as que são abordadas na interação analisada, já que é o próprio contexto que provoca esse tipo de enfoque. Podemos dizer que muito raramente um livro didático proporcionaria, com a mesma significação, o desenvolvimento da aprendizagem das línguas por meio da interação cultural.

Assim, surge mais uma questão interessante na interação 9, que envolve a *cultura do casamento e das relações afetivas*. Em certo momento da interação, *N* e *H* falam por um bom

tempo sobre o casamento da irmã de N, que está muito próximo, e expõem pontos de vista divergentes, principalmente a respeito de padrinhos, disposição para o casamento e relações amorosas à distância, tópicos que proporcionam um uso bastante significativo da língua espanhola, enfocada naquele momento da interação, pela natureza polêmica dos assuntos, que leva à argumentação para defender pontos de vista. Vejamos essas questões no excerto citado, a seguir:

### Excerto 65

- 1.N: *El matrimonio de mi hermana está llegando.*
- 2.H: *¿Y cuándo es?*
- 3.N: *Es día 15 ahora.*
- 4.H: *Oh, ya es muy pronto.*
- 5.N: *Tenemos este final de semana ahora que viene y ya es el próximo.*
- 6.H: *Es verdad. ¿Y vas a ser madrina de algo?*
- 7.N: *Por eso hice las luces.*
- 8.H: *Ah... ¿Madrina de qué vas a ser?*
- 9.N: *En la iglesia y en el cartório.*
- 10.H: *Y es que, ¿registro civil?*
- 11.N: *Sí, esto es.*
- 12.H: *¿Cómo se dice en portugués?*
- 13.N: *Cartório.*
- 14.H: *... Yo no sé como se escribe.*
- 15.N: *(digita a palavra). Cartório civil también.*
- 16.H: *Esto es interesante. ¿Y M. (noivo de H) va a estar ahí?*
- 17.N: *En el día que mi hermana va a casarse en el registro civil no. Porque día 12*
- 18.*es un festivo. Día de las crianzas, de los chiquitos, de los niños aquí y día 13 yo*
- 19.*creo que mi hermana va a casarse en el registro civil y en el día 14 que es el*
- 20.*sábado, día del matrimonio.*
- 21.H: *Ah muy bien (...) Entonces no se casan por civil. Bueno, ¿van a hacer*
- 22.*fiesta o van a hacer boda religiosa también?*
- 23.N: *¿Cómo?*
- 24.H: *¿La boda de tu hermana va a ser solo por el civil o también por la*
- 25.*iglesia?*
- 26.N: *Por la iglesia también.*
- 27.H: *Y por la iglesia es día 14.*
- 28.N: *Sí es 14 pero en civil es 13. Entonces M. no va a estar.*
- 29.H: *Ok.*
- 30.N: *Voy a ser madrina con el jefe de mi hermana.*
- 31.H: *Ah... ¿No es la pareja?*
- 32.N: *No, no hace falta ser una pareja.*
- 33.H: *En México sí.*
- 34.N: *¿Tiene que ser casados?*
- 35.H: *Si.*
- 36.N: *Aquí no hace falta.*
- 37.H: *A mi me parece muy extraño que seas madrina con una persona que no es tu*
- 38.*pareja.*
- 39.N: *(risos) Imagino.*
- 40.H: *¿Y estás nerviosa?*
- 41.N: *No, no estoy. No soy yo quien voy a casarme (risos). Entonces no hay*
- 42.*porque estar nerviosa. Mi hermana si debe de estar nerviosa.*
- 43.H: *¿Y si te toca el ramo?*
- 44.N: *¿Cómo?*
- 45.H: *Si te toca el ramo vas a ser la siguiente.*

46.N: *¿El ramo?*  
47.H: *Sí, de flores.*  
48.N: *Ah, sí.*  
49.H: *¿No tienen esta costumbre?*  
50.N: *Sí tenemos, tenemos también.*  
51.H: *De la novia que lanza su ramo por espalda y la mujer que lo cacha es la*  
52.*siguiente que le toca a casarse.*  
53.N: *Es que aquí se llama “buquê de flores”. Yo creo que lleva tilde (digitando a*  
54.*palavra)... ya me ha tocado el ramo tres veces.*  
55.H: *¿Tres?*  
56.N: *Sí, pero no me caso nunca.*  
57.*(Risos)*  
58.H: *No... ¿Por qué no quieres o por qué no se anima M.?*  
59.N: *¿Cómo? No comprendo.*  
60.H: *Si ya te tocó el ramo tres veces pero no te casas, ¿es por qué tú no quieres o*  
61.*por qué M. no se anima?*  
62.N: *No, es que a mí me parece que M. es más animado que yo. Es que... yo creo*  
63.*que es temprano todavía, quiero estudiar y hacer mis cosas primero...*  
64.*(incomprensível)... y ahora está lejos y no quiero irme para onde él está,*  
65.*todavía no.*  
66.H: *Pero... bueno, ya me estoy poniendo muy personal. Iba a hacer una*  
67.*pregunta muy indiscreta.*  
68.N: *No, por favor, puede hacerla.*  
69.H: *Iba a preguntar si el hecho de que él se haya a vivir lejos pone un poco en*  
70.*peligro la relación.*  
71.N: *No, yo creo que no.*  
72.H: *No.*  
73.N: *Ya hace tiempo que...*  
74.H: *Ya están muy comprometidos.*  
75.N: *Ya hace tiempo que estamos juntos entonces ya tenemos esto muy... como*  
76.*algo muy serio y tenemos, hacemos planos y todo esto. Yo creo que no corremos*  
77.*este riesgo, ¿es así que se dice?*  
78.H: *Riesgo.*  
79.N: *Riesgo, esto es.*  
80.H: *Que bueno, porque a veces (incomprensível) un problema. Porque*  
81.*cambia.*  
82.N: *Sí, yo comprendo.*  
83.H: *Tienen que ser muy resistentes.*  
84.N: *Yo creo que M. es un poquito más flaco que yo. Es hombre, ¿sí? Yo creo que*  
85.*los hombres son flacos. A veces no está muy bien porque se queda muy solo*  
86.*donde está y sale con sus amigos y a veces llega muy tarde y un poquito*  
87.*borracho y se duerme muy pronto y no necesita quedarse pensando en nada.*  
88.*Ayer él, él hizo esto y ya conversamos y ya está todo bien. Yo creo que los*  
89.*hombres son muy flacos, no saben enfrentar, ¿enfrentar se dice?*  
90.H: *Sí.*  
91.N: *No saben enfrentar las cosas como realmente tiene que ser.*  
92.H: *Sí.*  
93.N: *Pero...*  
94.H: *Estoy de acuerdo contigo.*  
95.N: *M. es una persona muy buena y al final está todo bien.*  
96.H: *Pues me alegro.*

(Interação 9, em *teletandem*, 2006).

O excerto acima representa exemplos de vários pontos de vista das interagentes *N* e *H*, que refletem, sobretudo, crenças e culturas diferentes. Alguns aspectos tornam totalmente explícitas algumas das crenças das interagentes e que traduzem convenções sociais e ideologias dos países em que vivem. Por exemplo, a questão de *N* ser madrinha de sua irmã no civil, ao lado de uma pessoa que não é de seu relacionamento, soa muito estranho para *H*, que justifica seu espanto por tal prática não ser comum no México. Porém, para *N*, isso é perfeitamente normal, como sabemos ser no Brasil (linhas 30 a 36). Um outro aspecto que revela uma crença popular manifestada por *H* é a menção a pegar o buquê, fato que, se acontecer, provavelmente fará com que *N* seja a próxima a se casar (linhas 45 a 52). Entretanto, como a brasileira afirma que já pegou o buquê em três casamentos, *H* acredita que ou ela ou *M*, noivo de *N*, não queira casar (linhas 60 e 61). Porém, *N* tem outra explicação para isso, e alega que, na verdade, *M* quer muito casar, mas ela prefere terminar seus estudos (linhas 62 e 63).

Assim, parece que *H* apresenta uma visão muito mais idealizada e romântica de casamento do que *N*, algo que pode ser comprovado quando a mexicana acaba fazendo um comentário que ela mesma julga muito pessoal (linhas 66 e 67). Trata-se do relacionamento de *N* e *M*, à distância, já que ela estuda em Rio Preto e ele mora e trabalha em outra cidade. Assim, *H* preocupa-se com o fato de ficarem distanciados e se isso não “põe a relação em perigo” (linhas 69 e 70). Reside aqui, portanto, uma comprovação daquilo que afirma Serrani (2005), a respeito das regras muito precisas de constituição e tomada do discurso que refletem contextos específicos de língua-cultura.

Prosseguindo, *N* responde que não acredita em risco para seu relacionamento com o noivo, pois estão juntos há muito tempo, embora admita que *M* encare a solidão de forma diferente da dela, pois o considera “fraco” por ser homem (linhas 75 a 85). Aqui, também fica clara a ideologia de *N* a respeito de relações amorosas, cuja crença é a de que os homens procuram meios de fugir da solidão, como sair para beber com os amigos, revelando sua fraqueza de comportamento, enquanto as mulheres “sabem enfrentar as coisas” como elas são (linhas 85 a 92).

Por trás de todas essas questões de fundo ideológico presentes na discussão de um assunto tão corriqueiro, ocorre o uso da língua em contexto, no qual ambas trocam informações sobre expressões usuais em seus países, como “cartório”, que *H* não conhecia, ou como “ramo”, que é “buquê” em espanhol e uma novidade para *N*. Assim, tendo em vista novamente a constituição do discurso pedagógico enfocada na 2ª. subpergunta de pesquisa, vimos que este constrói-se, mais uma vez, de maneira totalmente imprevisível e espontânea,



proporcionando, além da aprendizagem da língua, a manifestação de crenças e ideologias construídas em contextos sociais específicos, isto é, nos países de origem e nos contextos em que vivem as interagentes. Porém, essas mesmas crenças, manifestadas por uma das interagentes, podem ser modificadas ou ter seu peso de “verdade” relativizado, à medida que entra em contato com as crenças da outra interagente sobre um mesmo aspecto, dando espaço à diversidade de crenças, ideologias e culturas, quando uma cultura passa a espelhar-se na outra, como afirma Kramsch (1993). Portanto, as interações discursivo-culturais instauradas por meio do *teletandem* podem ser um importante instrumento de relativização do poder, das crenças e da própria aprendizagem, que deixa de ser linear e previsível para tornar-se contextual e possível.

Os excertos que analisamos a seguir foram tratados a partir da perspectiva de *temas ecológicos*, como água, clima e flores. O primeiro deles, o excerto 66, foi extraído ainda da interação 9, enquanto o outro, que constitui o excerto 67, é parte da interação 10, conforme veremos a seguir:

### **Excerto 66**

- 1.N: *Vocês só bebem água da garrafinha, água mineral, H.?*  
2.H: *Os dois. Esta é água de la llave.*  
3.N: *Como?*  
4.H: *Agua de la llave. Do grifo?*  
5.N: *Da torneira (digitando)*  
6.H: *Tornera, tornera.*  
7.N: *Torneira, assim.*  
8.H: *Torne-i-ra... Em Espanha você pode beber água de torneira, mas em México*  
9.*não. No México você tem que comprar água de garrafa e pode ser com gás o sin*  
10.*gás.*  
11.N: *(concorda)*  
12.H: *Mineral o não mineral. E no Brasil?*  
13.N: *Acho que é como na Espanha. A gente toma água da torneira e água*  
14.*mineral também. Aqui na minha casa a gente toma mais água da torneira. Na*  
15.*cidade onde eu moro, como tem muito cloro na água, então a gente compra ou*  
16.*pega de poço.*  
17.H: *Como pega de poço, você vai a um poço por água?*  
18.N: *(risos) Não, é que tem as torneirinhas nas ruas e aí a gente pega água das*  
19.*torneirinhas. Aqui a gente fala que é de um poço artesiano. É como a água*  
20.*mineral mais ou menos. Não sei te explicar muito bem o que é isso. Eu sei que é*  
21.*uma água pura e boa para se beber.*  
22.H: *Como agua de manancial? Que sai de a tierra?*  
23.N: *(concorda) É, é isso... de manancial.*  
24.H: *Mas (incompreível) na rua...*

(Interação 9, em *teletandem*, 2006).

No exemplo acima, as interagentes discutem sobre água a partir da imagem que *N* vê de *H* pela câmera, tomando água de garrafinha. Logo, surgem vários questionamentos a respeito dos hábitos quanto ao consumo da bebida, mais uma vez sob o ponto de vista das três culturas envolvidas. *N* fica sabendo que, tal como no Brasil, na Espanha as pessoas tomam tanto água de torneira quanto engarrafada, enquanto que, segundo *H*, no México é mais comum o consumo de água engarrafada (linhas 8 a 10). Por sua vez, *H* ouve de *N* que, no Brasil, existem os poços artesianos, algo que compara à “água de manancial”, mas estranha o fato de haver torneiras nas ruas (linhas 12 a 24). Dessa forma, ambas aprendem vocabulário e passam a conhecer um pouco do contexto social uma da outra, no que diz respeito ao hábito de consumo em questão.

No trecho que se segue, *N* e *H* falam agora a respeito do clima e de flores e, conforme já adiantamos, o excerto é extraído da interação 10:

### **Excerto 67**

- 1.N: *Tá frio aí?*
- 2.H: *Está a mudar o tempo. Agora está melhor... hoje fez um pouquinho de calor,*
- 3.*nós pudemos sair a rua sem abrigo. Então está melhor. A primavera comenza e*
- 4.*nos estamos felizes...*
- 5.N: *(ri) Aqui tá muito quente, muito quente...*
- 6.H: *Muito?*
- 7.N: *Muito...*
- 8.H: *QUANTO ERA muito quente? Quantos graus?*
- 9.N: *Ah, hoje? Deixa eu pensar... eu não tenho muita noção, também, mas...*
- 10.*Trinta e dois, trinta graus, eu acho.*
- 11.H: *Aiii...*
- 12.N: *Sim, tá calor, muito calor. Não consigo dormir, tenho que tomar três*
- 13.*banhos por dia...*
- 14.H: *(ri) Nós estamos este mês o verão porque aqui o inverno foi curto e poco*
- 15.*frio... então, nós achamos que o verão vai ser terrível. O verão passado nós*
- 16.*pegamos, hã, quarenta e cinco graus... Que é muito, muito pra nós...*
- 17.N: *Muito quente, pra nós também (ri).*
- 18.H: *É muito seco.*
- 19.N: *O verão é muito seco, né?*
- 20.H: *É, seco.*
- 21.N: *Porque aí não chove, no verão chove. É muito quente, mas é úmido, não é*
- 22.*tão seco assim.*
- 23.H: *Ah, pois, justamente. Isso porque eu estou a beber CHÁ...*
- 24.N: *É chá (ri)? Chá do quê?*
- 25.H: *É uma coisa que se chama “reibos”...*
- 26.N: *Como?*
- 27.H: *“Reibos”.*
- 28.N: *Como se escreve?*
- 29.H: *É uma planta da Índia que é como manzanilla, que os meninos, dão pra eles*
- 30.*dormirem, que tem uma flor... pequenina com o centro amarelo e...*
- 31.N: *Camomila!*
- 32.H: *Isto, é. Isto é “reibos”... “reibos” é... a camomila da Índia.*

(Interação 10, em *teletandem*, 2006).

A temática tratada no excerto acima se desenvolve por meio de questionamentos bastante informais, como o que aparece já na primeira fala de *N*: “Tá frio aí?” (linha 1). Notamos que o uso da LP na interação é coloquial, fato que parece ser consequência de um clima de confiança e de aproximação já instaurado entre as interagentes. Segundo Brammerts e Calvert (2002), uma das estratégias de aprendizagem em regime *tandem* que os interagentes reconheçam expressões utilizadas pelo parceiro como sendo potencialmente úteis para si; portanto, o uso de expressões informais garante a aprendizagem do discurso real, construído no contexto social que a interagente brasileira vivencia. Posteriormente, quando *N* diz a *H* que em sua cidade está “muito, muito quente”, a mexicana questiona sobre o que ela considera “muito, muito quente” (linhas 5 a 11), isto é, há um interesse em saber qual é a temperatura considerada quente para *N*, já que, no último verão, os espanhóis enfrentaram temperaturas de 45 graus (linhas 15 e 16). Parece haver, aqui, uma revelação de interesse pela comparação de realidades climáticas em contextos geográficos distintos, o que, obviamente, remete a uma questão cultural. Em seguida, ambas falam sobre clima seco e clima úmido, percebendo que essa característica é a que parece diferenciar, para elas, o verão na Espanha do verão no Brasil: o primeiro é mais seco, o segundo mais chuvoso (linhas 20 a 23). Por fim, *H* mostra a *N* que está bebendo chá, apesar do calor, e, nesse contexto, *N* aprende a respeito de uma erva indiana chamada “reibos”, muito parecida com a camomila e da qual é feito o chá que *H* está tomando (linhas 25 a 32).

Na interação 13, há um trecho que registra as interagentes conversando sobre a temática que nomeamos *culinária*, na qual, além de falar sobre preferências alimentares e trocar receitas de pratos que consideram saborosos, também conversam sobre manter a forma física. Nesse contexto, trocam vocabulário e expressões referentes ao tema, conforme veremos a seguir:

### **Excerto 68**

- 1.*N*: *Mi favorita es la comida italiana. Hoy yo hice, bueno, yo creo que es así que*
- 2.*se dice en español, ¿“nhoque”?*
- 3.*H*: *Ñoqui. Ñoqui.*
- 4.*N*: *Ñoqui. Yo hice “ñoqui” en la comida.*
- 5.*H*: *Pero esto es como de papa, ¿no?*
- 6.*N*: *¿Cómo?*
- 7.*H*: *¿Es con papa, con patatas?*
- 8.*N*: *Sí, sí, con patatas.*
- 9.*H*: *¿Y cómo se lo come? Es que yo no lo conozco.*

10.N: Se hace con patatas y harina de trigo, y se hace una pasta y después lo  
11.pongo en una... bueno, ¿cómo voy a explicar eso?  
12.H: ¿Horma?  
13.N: No, es en una, en una...tarrina, como se dice...  
14.H: ¿Traveja?  
15.N: Sí, más o menos eso, pero es comprida y tiene unas... ¿cómo se dice  
16.“furos”?  
17.H: (incomprensible)  
18.N: ¿Cómo?  
19.H: Coladera.  
20.N: No, no es, no es eso. No se explicarte como es. Bueno, y de esta pasta  
21.hacemos...hã... trocitos así, pequeñitos, unas pelotitas y cocinamos en el  
22.agua y después ponemos una salsa de tomates con carne picada...  
23.H: Ai...  
24.N: Fica muito bom! (ri)  
25.H: (ri) ¡Segura que sí! Creo que en España y en el México no suelen  
26.cocinarse pastas en casa, uno se compra la pasta pero no hace pasta en su casa.  
27.Por eso para nosotros es tan bueno que mi amiga italiana Berta venga a hacer  
28.pizza porque pone la harina, todo.  
29.N: Ah, qué bueno. Pero el ñoqui que hicimos no hicimos con patatas aquí, aquí  
30.en casa mi mamá prefiere hacer con... cómo se llama aquella maíz...  
31.¿“mandioca”? Aquella maíz que es larga así.  
32.H: ¿Camote?  
33.N: ¿Camote?  
34.H: ¿Que es un poco dulce?  
35.N: Sí, es un poquito dulce... voy a confirmar esto, ¿sí?  
36.H: ¿Es blanco y morado?  
37.N: Sí, esto es. Dentro es blanco y después tiene una casca que es marrón.  
38.H: Cáscara.  
39.N: Cáscara. Una cáscara. Camote es...no, creo que no es camote...  
40.H: ¿No?  
41.N: No, bueno, yo sabía el nombre de eso pero me olvidé. Tiene que buscar ahí  
42.“mandioca” para ver el imagen. Es una planta, la tengo en mi casa.  
43.H: Ui, ¡qué padre!  
44.N: ¿Cómo?  
45.H: ¡Qué padre! (ri) Es como “Qué bien”. Es un mexicanismo, cuando algo nos  
46.gusta decimos “¡qué padre!”.  
47.N: ¡Qué padre!  
48.H: Sí, “está padre”, para algo que... que está bien, ¿no?, que nos  
49.gusta.(...)Estoy mirando unas fotos aquí de comida con mandioca...  
50.N: Hum-hum... ¿estás vendiendo algún “bolinho de mandioca”?  
51.H: ¡Sí!  
52.N: ¿Y no te ha gustado?  
53.H: Sí, sí, ¡que es buenísimo!  
54.N: Sí, es muy bueno eso, muy bueno. Es una pasta de mandioca y de relleno  
55.lleva carne picada y “catupiry”, creo que es.  
56.H: ¿Y que es “catupiry”?  
57.N: Es un queso, un “requeijão”. ¿Cómo se dice?  
58.H: Requesón.  
59.N: Sí requesón, creo que sí, en español. Es muy bueno eso, muy bueno. Es frito.  
60.Pero nos deja muy regordetas (ri).  
61.H: Sí, pero, bueno... (ri) Con eso... es que ya no sé que hacer, ¿sabes?  
62.N: Ah, yo también. Ya no hago nada más. Yo mantengo. Yo busco mantener de  
63ta manera.  
64.H: Sigo perdida. Tu no tienes problemas de este tipo.  
65.N: ¿Cómo?  
66.H: Que tu te ves muy bien de peso, tu no tienes problemas de este tipo.  
67.N: ¿No? Yo creo que sí...(ri)  
68.H: Yo creo que no. Lo que pasa es que en Brasil sois muy exigentes con...  
69.N: Haha!

70.H: *Sí, esto es verdad.*  
71.N: *Es verdad eso. Las mujeres en Brasil son muy exigentes con el cuerpo, y con*  
72. *apariencia... ¿apariencia?*  
73.H: *Sí.*  
74.N: *Con la apariencia, con lo...*  
75.H: *Sí, sí. Yo procuro no preocuparme mucho por estas cosas.*  
76.N: *(ri) ¿Y yo dije “preocupar con la apariencia” ahora?*  
77.H: *Sí.*  
78.N: *Perdón.*  
79.H: *¡No!*  
80.N: *(ri e refaz a frase) Las mujeres se preocupan por la apariencia.*

(Interação 13, em *teletandem*, 2007).

No excerto acima, notamos uma troca interessante de vocabulário entre *N* e *H*. A brasileira passa a conhecer palavras como “ñoqui” (linhas 3 e 4), “camote” (linhas 33 e 34), “cáscara” (linhas 37 a 39), “requesón” (linhas 57 a 59) e, ainda, uma expressão tipicamente mexicana, “¡Qué padre!”, usada quando queremos dizer que algo está maravilhoso, muito bom (linhas 43 a 47). Também aprende sobre o uso da expressão “preocuparse por la apariencia”, quando discutem sobre a vaidade excessiva das mulheres brasileiras (linhas 68 a 74). No caso de *H*, a interação igualmente lhe apresenta novidades em relação ao vocabulário, como “mandioca” (linhas 41 e 42), “bolinho” (linhas 50 a 53) e “catupiry” (linhas 55 a 57), além das próprias receitas que *N* lhe passa. Além dos aspectos lingüísticos, observamos questões de fundo ideológico sendo tratadas pelas interagentes, como a que envolve aparência e forma física, sobre a qual *H* declara pensar que as brasileiras se ocupam muito. Surge aqui aquilo que Kramsch (1993) discute a respeito do mito, que não pode ser ignorado nas relações discursivas, pois atinge a forma como aprendizes de LE vêem o outro e se espelham nele, ainda que de maneira contraditória.

Tal quantidade de exemplos envolvendo aspectos sociais, políticos e econômicos, pode mostrar-nos que, ao contrário do que ocorre em aulas convencionais de línguas, a perspectiva cultural não se esgota em datas festivas e históricas, muitas delas inclusive incorporadas ao calendário escolar, como uma forma de justificar que os professores estão trabalhando “cultura”. No *teletandem*, tal aspecto representa um ponto de partida e de continuidade interacional e de compreensão do outro, enquanto parceiro de ensino/aprendizagem.

Nesse sentido, a cultura e a intercultura são conceitos trabalhados em meio à própria manifestação discursiva, já que os sistemas lingüísticos, o discurso e as escolhas lexicais refletem os modos de se ver o mundo e suas diversas realidades. Sendo assim, constatamos

que a aprendizagem de uma língua, de fato, passa pela aprendizagem da cultura que envolve essa língua.

Por fim, um último aspecto é tratado sob a ótica cultural na interação 10, o *comportamento social*. Nesse caso, as interagentes estão conversando sobre viajar pela Europa, e logo *H* entra na discussão sobre o comportamento dos portugueses, quando esteve a passeio em Lisboa. Para ela, os lusitanos são muito mais “respeitosos” que os espanhóis, afirmando que, logo quando chegou a Espanha, eram inevitáveis as comparações entre os dois povos, e mesmo com os mexicanos, já que os espanhóis lhe pareciam muito rudes, falavam alto e faziam muitos gestos; no México, segundo *H*, as pessoas são muito “diplomáticas”. Por sua vez, *N* argumenta que os espanhóis devem ter um comportamento social muito semelhante ao dos italianos, povo de quem é descendente, inclusive tendo tios mais velhos que são imigrantes italianos. É o que podemos comprovar a seguir, no seguinte excerto:

### Excerto 69

- 1.H: *España es un poco más barato que Inglaterra. (...) Pues también estamos a*  
2.*planear un viaje (incomprensível) que es más barato que España y que es*  
3.*precioso, que es Portugal.*  
4.N: *Sí.*  
5.H: *Aunque yo ya no sé si tienes mucho interés en conocer Portugal, la cultura y*  
6.*tal... (incomprensível) pero es muy bonito y Lisboa... (incomprensível) es una*  
7.*ciudad superbonita y la gente... bueno, así como los brasileños, porque, claro, yo*  
8.*comparé a los portugueses con los españoles y los portugueses me parecían*  
9.*mucho más... respetuosos... en 10.comparación con la forma de ser de los*  
10.*españoles, que de todo les irrita, para todo dicen*  
11.*palabrones...(incomprensível)*  
12.N: *Entendí. E os espanhóis para você? Como foi? Em português (sugere a troca*  
13.*da língua).*  
14.H: *No princípio, quando eu cheguei, todos os dias eu voltava a casa dizia a S.:*  
15. *“S., me gritaram na escola!”. Gritaram? É o mesmo verbo, gritar?*  
16.N: *Sim.*  
17.H: *“S., me gritaram no supermercado!”, ih... (fazendo voz de choro). “Me*  
18.*gritaram na rua!”. Eu achava que as pessoas gritavam muito, que eram muito*  
19.*toscas, muito... brutas.*  
20.N: *Hum-hum.*  
21.H: *Mas, não... agora que eu me habituei a viver aqui eu acho que é uma*  
22.*cultura diferente, as pessoas falam com muita voz, muito forte, às vezes isto é*  
23.*símbolo de simpatia. Elas falam forte para que tu fales com elas também, para*  
24.*que as ouvas, não, ouças...*  
25.N: *Ouçã, hum-hum.*  
26.H: *Ouçã...é... para assim falar com elas também. Então, AGORA eu gosto dos*  
27.*espanhóis também, mas no princípio foi um pouco... eu teve um choque.*  
28.N: *Hum-hum.*  
29.H: *Por esta questão de... sobretudo cultural.*  
30.N: *hum-hum.*  
31.H: *Falam tudo com as mãos.*  
32.N: *(ri) Não sei se tem alguma relação, os italianos também são, têm uma*  
33.*maneira um pouco... grossa, um pouco... como você disse dos espanhóis, de*  
34.*falar. A minha família é italiana...*  
35.H: *Forte!*

36.N: Forte, isso. A minha família é italiana e eles são assim também, gritam  
37.muito, falam muito palavrão... Eu tenho alguns tios que preservam bastante  
38.ainda da cultura italiana, alguns tios que moram em São Paulo, que vieram  
39.muito pequenos da Itália e... eu sou descendente de italianos.  
40.H: Hum-hum.  
41.N: Então... deve ser um pouco parecido também. Não sei.  
42.H: É, também são muito FRANCOS, sinceros...  
43.N: Sim.  
44.H: No México somos muito diplomáticos. Então, para dizer qualquer coisa  
45.nós... falamos muito, preparamos o terreno. É... eu estava a pensar, isto que  
46.agora eu falei, "puedes venir, mas... eu só posso oferecer-te a minha casa só  
47.uma semana, isto é muito espanhol.  
48.N: Não entendi, H., desculpa, cortou.  
49.H: Estávamos a falar de que tu vais venir e que eu te digo, diretamente:  
50."Puede venir, eu posso oferecer-te a minha casa para ficar só uma semana  
51.orque a minha casa é pequenininha.  
52.N: Hum-hum...  
53.H: Esta forma de decir diretamente é muito espanhola.  
54.N: (ri)  
55.H: Se eu, se nós... como nós decimos em português... se nós... tuviésemos  
56.falado isso quando eu estava no México e as minhas circunstâncias fossem  
57.(incompreensível) eu... habría dito "sim, então, nós vamos ver, mira, a minha  
58.casa é pequenininha..."  
59..N: (ri)  
60.H: Então... No princípio, esta forma de ser tão franca CHOCA, que às vezes as  
61.pessoas (incompreensível) "eu não gosto de isto", diretamente... é um poco um  
62.choque, que pessoa tão mal-educada, tão... mas é muito útil. Os espanhóis não  
63.têm problemas por estas coisas, se eles não gostam de algo dizem. Então...isto é  
64.bom porque as pessoas resolvem muitos problemas em menos tempo. Porque  
65.nós temos que decir; "Mira, qué esto, qué el otro, qué no sé, qué quién sabe...".  
66.N: O que que eu poderia falar dos brasileiros? Não sei, acho que a gente é...  
67.acho que é um pouco dos dois. Acho que depende um pouco da personalidade  
68.de cada pessoa. Acho que eu me identifico mais com os espanhóis(ri).  
69..H: Sim, então não vais ter problemas.  
70.N: (ri) Pelo que você tava falando... eu acho que eu me identifico mais com os  
71.espanhóis. É por causa da minha família, eu acho. A minha família é assim.  
72.H: É que tu tens família italiana.  
73.N: Isso (ri). Exato (ri).

(Interação 10, em *teletandem*, 2006).

As questões tratadas neste trecho de interação podem talvez ser consideradas as mais expressivas em termos de *interculturalidade*, isto é, no sentido de compreendermos como a cultura de um povo é aceita pelo outro, que, por sua vez, vem de uma cultura distinta. Além do mais, há uma outra perspectiva cultural sendo enfocada nesta interação, que a da cultura portuguesa, a qual *H* aprecia muito. Dessa forma, observamos também que, no contexto de interculturalidade, o conhecimento se constrói, as relações sociais se organizam e os discursos se estruturam. Portanto, confirmamos, como afirma Hinkel (1999), que uma LE tem poucas chances de ser aprendida sem que se remeta à cultura da comunidade em que ela é falada. No caso de *H*, embora já falasse espanhol, a compreensão de que talvez os espanhóis falem "forte

para que sejam ouvidos” (linhas 22 a 24) levou-a a sair do “estado de choque cultural” inicial e a conviver com tais diferenças (linhas 27 a 29). Por outro lado, talvez uma explicação para o forte sotaque lusitano do português de *H* possa ser encontrada justamente no aspecto sócio-cultural, já que ela, como mostrou, considera os portugueses muito atenciosos e parece identificar-se bastante com sua cultura (linhas 5 a 11).

Outro momento interessante da interação, e que remete ao que acabamos de afirmar acima em respeito à estruturação do discurso, ocorre quando *H* afirma que, como mexicana, tem o hábito de fazer rodeios e “preparar o terreno” para discutir determinados assuntos (linhas 44 a 47). Porém, como no momento encontra-se envolvida em um contexto cultural diferente, que é o espanhol, acabou por falar diretamente a *N* que, caso ela vá para Espanha, só poderá recebê-la por uma semana, pois seu apartamento é pequeno. Para *H*, esse jeito direto de dizer as coisas é “muito espanhol” (linha 47). Portanto, fica claro que, neste caso, o discurso se adaptou ao contexto sócio-cultural, que, por sua vez, gerou também transformações cognitivas e comportamentais que, conseqüentemente, alteram o uso da língua e a ideologia das pessoas. O fato de *H* reconhecer que esse é um jeito mais prático e rápido de resolver as coisas e incorporá-lo ao seu discurso transforma suas relações sociais e sua ótica de mundo, experiência que *N*, por sua vez, ainda não teve oportunidade de vivenciar presencialmente, já que nunca havia tido contato com realidades tão diferentes da sua, algo que está sendo possível agora, pelo *teletandem*. Ao ser questionada por *H* sobre o comportamento dos brasileiros, *N* acredita que no Brasil as pessoas agem das duas maneiras, isto é, há pessoas mais ríspidas e outras mais brandas, dependendo da personalidade de cada uma. Ela, entretanto, identifica-se com o jeito mais franco dos espanhóis, alegando que sua ascendência italiana talvez influencie em seu jeito de ser e agir (linhas 70 a 73).

Concluindo a análise dos aspectos aqui tratados e, pela última vez, voltando-nos as duas subperguntas de pesquisa enfocadas, constatamos que alguns aspectos presentes no processo de aprendizagem de línguas in-*teletandem* apresentam-se como vantajosos em relação ao contexto de sala de aula tradicional, especialmente em termos de construção de crenças e expectativas, motivação, interação e construção do discurso pedagógico. Como sabemos, tais aspectos são normalmente gerenciados pelo professor, o qual, na formulação de seu discurso em torno de um conteúdo da aula, pode dirigir a interação e “oferecer” motivação aos alunos, o que não garante que esses mesmos alunos se sintam motivados, especialmente quando se aborda LE – o que geralmente acontece por meio da gramática e da fragmentação da língua. Por termos no *teletandem* não a relação professor/aluno, mas a interação real – daí os participantes serem *interagentes* – podemos afirmar que os aspectos



acima colocados ocorrem de forma bastante inovadora, tal como vimos nos excertos apresentados. Nesse contexto, não há como interagir sem estar motivado, já que os encontros realizam-se em parceria e há uma responsabilidade biunívoca de motivação – algo que nem sempre ocorre em sala de aula, ou pelo grande número de alunos, às vezes em condições desmotivadoras ou pela própria desmotivação do professor. Dessa maneira, a reflexão crítica é algo que se desenvolve igualmente de maneira espontânea, em um contexto motivador de discussões acerca das questões pedagógicas, culturais e humanas que permeiam a aprendizagem pelo *teletandem*.

### **3.2 As categorias de reflexão e o discurso da mediação**

Da mesma forma como no levantamento de crenças, a categorização do processo reflexivo parece pertinente nesta pesquisa, para que possamos analisar a construção do discurso entre a mediadora e as interagentes, no sentido de compreendermos como se caracteriza a atividade de mediação no âmbito da formação de professores para/em contexto de *teletandem*. Além disso, pretendemos verificar de que maneira e sob quais aspectos se constrói a atividade de reflexão, por meio das mediações.

Veremos, abaixo, a categorização do processo de reflexão desenvolvido em especial por *N*, em quatro mediações realizadas durante o processo, nos diários correspondentes desenvolvidos pela interagente e pela mediadora e, ainda, as reflexões da própria mediadora durante o processo. A quinta mediação, realizada depois que *N* e *H* encerraram os encontros, foi considerada como uma reflexão final sobre o desenvolvimento do processo, assim como a entrevista realizada com *H*, em meio virtual, já que foi tema para diversas reflexões posteriores entre as interagentes. Buscamos, assim, compreender a construção dialógica desses contextos discursivos, analisando possibilidades de desenvolvimento de uma visão reflexiva crítica sobre a formação e a atuação docente para o *teletandem*.

Nesse sentido, buscamos, a partir da análise das categorias, encontrar respostas à terceira subpergunta de pesquisa proposta nesta tese, que investiga 3) *Como se constrói o discurso da mediação, no sentido de possibilitar o desenvolvimento de um processo crítico de reflexão quanto ao contexto de teletandem?*

## **Categoria 1: O contexto de teletandem**

**1.1 As interações** → traz as primeiras impressões de *N* sobre o contexto de *teletandem* e sobre como se constrói a interação com *H*, nesse contexto.

### **Excerto 70**

*1.Ah, no teletandem tá LEGAL... porque você não é obrigada a saber... e na hora  
2.que você TÁ INTERAGINDO você tá com VONTADE de aprender.*

(trecho da mediação 1, entre *N* e *M*, 2006).

### **Excerto 71**

*1.Acredito que esse contexto mediado pelo computador aumenta a autonomia do  
2.aluno, a aprendizagem se torna espontânea e natural, diferente da sala de aula,  
3.onde o aluno vê a língua estrangeira como uma disciplina a mais a ser aprendida  
4.e, por isso, obrigatória.*

(trecho do diário de *N* sobre a mediação 1, 2006).

**1.2 A importância das gravações** → traz os comentários de *N* sobre a possibilidade de refletir melhor sobre as ações nas interações quando estas são gravadas.

### **Excerto 72**

*1.É, acho que deu pra refletir bem [no último diário] porque como eu tinha a  
2.gravação ... então eu não coloquei só as minhas IMPRESSÕES, não é? Mas eu  
3.pude colocar também o que eu tava ouvindo na hora, porque, quando eu não  
4.tinha a gravação, eu fazia as interações que duravam uma hora e meia, quase  
5.duas horas... e era muito tempo pra lembrar de tudo, eu colocava só as minhas  
6.impressões, né, na verdade, e não o que REALMENTE acontecia.*

(mediação 2, entre *N* e *M*, 2006).

### **Excerto 73**

*1.Nesta mediação, como pude gravar a interação com a *H*, as críticas foram  
2.muito construtivas e as reflexões que fizemos mais contextualizadas, visto que as  
3.informações que estavam no meu diário eram mais “reais”.*

(Diário de *N* sobre a mediação 2, 2006)

**1.3 O uso das línguas** → engloba as reflexões de *N* sobre como se dá o uso das línguas-alvo (português e espanhol) nas interações, ao se estabelecer a língua da interação em cada encontro.

#### Excerto 74

1.É... o que eu tento fazer nas minhas interações... e eu não sei se eu consegui  
2. isso... é... fazer com que eu fale mais espanhol do que a H e ela mais português  
3. do que eu. Então é o que eu sempre tentei fazer... nas nossas interações. APESAR  
4. DELA FALAR mais do que eu, ela fala mesmo, ela é mais... MAIS  
5. EXTROVERTIDA, eu acho, mais... ela é... ELA É MAIS COMUNICATIVA DO  
6. QUE EU... eu acho. Comunicativa no sentido de conversar mesmo, ela é mais...  
7. mais extrovertida do que eu. Eu sempre tento fazer isso, né, quando a gente tá  
8. falando espanhol... falar mais em espanhol e, quando a gente tá usando o  
9. português, fazer ela falar mais em português, embora seja difícil saber o que que  
10. ela tá falando ((risos)).

(trecho da mediação 2, entre N e M, 2006).

**1.4 O ensino da própria língua (LM)** → esta subcategoria apresenta os contextos de reflexão de N sobre as dificuldades com o ensino de PLE no *teletandem*.

#### Excerto 75

1.N: É... igual nessa última interação...é... a H colocou que a professora não... no  
2. texto dela... que a professora não, não... não MOTIVAVA, né? E não falava o que  
3. que os alunos FIZERAM bom... e é fizeram DE BOM.  
4.M: É, fizeram DE bom.  
5.N: Fizeram de bom, tá, mas...  
6.M: Como explicar?  
7.N: Como explicar esse DE BOM? Que é uma expressão?É... o DE BOM é uma  
8. expressão?(perguntando para M.).  
9.M: É... é uma expressão... fazer algo DE BOM.  
10.N: É, foi a conclusão que eu cheguei. Porque você não tem esse DE BOM com  
11. outro verbo, tem? Eu tentei procurar e não achei.  
12.M: Não... fazer DE BOM, fazer DE RUIM... é uma expressão.  
13.N: (++) Não sei se existe... é... com outro verbo. Eu falei pra ela que eu ia  
14. procurar. É... COMPRAR DE BOM... é... não tem.  
15.M: Tem. Por exemplo, o que que cê comprou de bom? Por isso, o DE BOM é  
16. uma expressão. O que que cê fez de bom nesse final de semana? É uma  
17. expressão.  
18.N: É... aí eu expliquei pra ela... o que que você fez E QUE FOI BOM, né? É  
19. esse o sentido da expressão, o que você fez DE BOM. Aí ela falou assim... ela  
20. deu um exemplo... é... que a Madre Teresa fazia o... fazia BEM.  
21.M: Não, é outro uso.  
22.N: Eu falei, não, é diferente ((risos)). É tão óbvio, são coisas... EU NUNCA  
23. PAREI PRA PENSAR... pra pensar porque que eu falo fizeram de bom!

(trecho da mediação 3, entre N e M, 2006).

#### Excerto 76

1. Com a gravação da última interação, percebi que falhei muito como professora e  
2. que não expliquei muito bem algumas coisas; pretendo, na próxima interação,  
3. retomar estas coisas e explicá-las novamente.

(diário de N sobre a mediação 2, 2006).

### **Excerto 77**

- 1.(...) *Aliás, a grande preocupação de N ao ouvir sua interação com H foi ter*
- 2.*despertado sua consciência para o fato de que não está preparada para ensinar*
- 3.*português, ainda mais a uma estrangeira. E que, no teletandem, as dúvidas vêm*
- 4.*surgindo tal como ocorre a interação, isto é, da espontaneidade, e a N não está*
- 5.*se sentindo segura para ensinar de maneira imediata.*

(diário de *M* sobre a mediação 2, 2006).

**1.5 A gramática** → traz os questionamentos de *N* a respeito dos procedimentos de ensino no *teletandem* quando a questão é um tópico gramatical da LP.

### **Excerto 78**

- 1.*M: Eu acho que você vai ter que trabalhar desse jeito mesmo... mostrando pra*
- 2.*ela, olha, H, aqui é assim porque no português é desse jeito. Eu acho que você*
- 3.*vai ter até que explicar quando que o esse tem som de ZE, quando não.*
- 4.*N: Hum-hum.*
- 5.*M: Porque ela já é professora, acho que não vai causar inibição fazer isso...*
- 6.*senão você não vai conseguir...*
- 7.*N: E eu recorro ((abaixa o tom de voz)) à gramática tradicional pra isso?*

(trecho da mediação 2, entre *N* e *M*, 2006).

### **Excerto 79**

- 1.*Acho que a gramática é importante e conhecer a variedade padrão de uma*
- 2.*língua também, mas sempre em consonância com a cultura e comportamento da*
- 3.*sociedade a que a língua alvo corresponde.*

(diário de *N* sobre a mediação 3, 2006).

**1.6 Estratégias de correção** → refere-se às explicações de *N* sobre as estratégias que emprega para corrigir erros na produção oral ou escrita de *H*.

### **Excerto 80**

- 1.*É... porque é assim... durante A INTERAÇÃO, eu procuro ser o menos direta*
- 2.*possível. Só se eu vejo assim que é um problema que ela tá cometendo MUITAS*
- 3.*VEZES... e daí eu fico preocupada de deixar pra CORRIGIR MAIS TARDE e*
- 4.*ela não conseguir ASSIMILAR..*

(trecho da mediação 3, entre *N* e *M*, 2006).

### Excerto 81

*1.A N e eu conversamos sobre outras possibilidades de correção, já que, para ela, 2.a correção é também importante, pois é nesse momento (no feedback) que são 3.colocadas as “sistematizações da língua”. Ela acredita que sistematizar é 4.importante para que se evite a recorrência do erro, mas ressalta que essa 5.atividade só tem sentido quando vinculada aos aspectos cultural e social da 6.aprendizagem de línguas, pois, para ela, o uso de uma língua é consequência do 7.“comportamento da sociedade a que a língua-alvo corresponde”. Por fim, N 8.afirma que novas estratégias de correção são sempre importantes, já que, para 9.ela, são motivadoras e não inibidoras no processo de aprendizagem do aluno.*

(trecho do diário de M sobre a mediação 3, 2006).

### Excerto 82

*1.Falamos sobre minhas interações, sobre a questão das correções, sobre a 2.elaboração de novas estratégias e de novas formas de correção. Disse a M que 3.acho a correção importante, para mim é no momento da correção e do feedback 4.que serão postas as sistematizações da língua, que não só para mim, mas 5.acredito que para H também, é uma necessidade natural. Sistematizar é 6.importante para evitar o erro e aprender com mais facilidade. A crítica que faço 7.à sistematização e à correção é quanto à desvinculação destas do aspecto 8.cultural e social. Sobre as novas estratégias de ensino e de correção, acho 9.importante desenvolvê-las, visto que elas desempenham um papel motivador e 10.não inibidor, respectivamente, no processo de aprendizagem do aluno.*

(diário de N sobre a mediação 3, 2006).

**1.7 Estratégias de aprendizagem** → diz respeito às percepções de N sobre as estratégias de aprendizagem de H frente às explicações a respeito do PLE. Também aborda as reflexões da interagente brasileira sobre as suas próprias estratégias de aprendizagem do espanhol.

### Excerto 83

*1.Não... eu percebo quando eu tô explicando pra ela... ela se apega à forma 2.escrita, às vezes quando eu tô explicando pra ela algum aspecto gramatical... 3.igual...é... o verbo IR com sentido de movimento. Eu fiz a diferenciação da língua 4.falada, enfim, ela ACHA essas coisas importantes. Ela acha esses 5.esclarecimentos importantes... eu não... eu pergunto muito... EU PEÇO AJUDA 6.PRA ELA mais nas questões lexicais, pra conotação, eu acho. Eu fico toda 7.hora... H, é assim que fala? Como é que eu falo isso em espanhol?*

(trecho da mediação 2, entre N e M, 2006).

**1.8 A produção escrita em LE** → traz as impressões de N sobre o crescimento de H na produção escrita, a partir de estratégias diferentes de trabalho com essa habilidade.

## Excerto 84

1.N: *É, apesar de que NO TEXTO ela teve mais... mais CUIDADO. Eu vou*  
2.*enviar no diário, 'cê... 'cê vai ver, ela...ela... assim... A HORA QUE EU VI O*  
3.*TEXTO, em comparação com o OUTRO que ela enviou DA OUTRA VEZ, eu*  
4.*fiquei surpresa.*  
5.M: *O que você acha que modificou?*  
6.N: *Não sei, eu acho que... que ela... acho que ela viu que foi boa a estratégia da*  
7.*outra vez ((sugerida na mediação, a estratégia era que ambas escrevessem sobre*  
8.*algo que lhes aconteceu naquela semana, na LE, e enviassem por e-mail, uma*  
9.*para a outra)), que muitos erros dela foram por falta de ATENÇÃO, eu acredito,*  
10.*né? Então eu acho que ela teve um pouco mais de atenção pra escrever esse*  
11.*texto.*

(trecho da mediação 3, entre N e M, 2006).

## Excerto 85

1.*Quando li o texto da H, me surpreendi com os usos que ela tentou fazer da*  
2.*língua, muitas vezes com muito êxito. Vê-se o progresso que ela está tendo, não*  
3.*só com os textos, mas na língua oral também. Percebo em cada interação que ela*  
4.*se atreve mais e já não se sente menos à vontade que eu.*

(diário de N sobre a mediação 3, 2006).

## Categoria 2: O meio virtual e a sala de aula

**2.1 Internet e livro didático** → esta subcategoria apresenta o posicionamento de N sobre o lugar de destaque ocupado pela *internet*, atualmente, no cotidiano dos estudantes, e sobre a perda de posição do livro didático em relação à nova ferramenta de ensino.

## Excerto 86

1.N: *Pra mim, eu considerava UM INSTRUMENTO DE TRABALHO, eu não via*  
2.*por que tirar isso deles ((falando sobre os alunos que teve em uma escola*  
3.*particular)), eles só falavam de internet.*  
4.M: *Justamente, é.*  
5.N: *Aí eu falei, né, que a gente tinha que USAR a internet como instrumento, não*  
6.*tinha como querer negar isso, e ela((uma professora da escola)) saiu reclamando*  
7.*da LAN-HOUSE, que a lan-house era uma FEBRE, né, e que ela ia falar com os*  
8.*pais, que era pra todo mundo falar com os pais, pra pegar no pé dos filhos, pra*  
9.*não deixar os filhos ficar o dia todo no computador. Não sei, parece que é muito*  
10.*mais FÁCIL 'cê fazer o CONTRÁRIO... TRANSFORMAR isso num instrumento*  
11.*de trabalho pra você, né? Ai teve uma vez que a gente pensou em agendar um*  
12.*dia na LAN-HOUSE, pra levar todos eles pra gente fazer pesquisa SÓ da língua*  
13.*espanhola, abrir um tema... eles fazerem pesquisa na internet... tudo em*  
14.*espanhol. Mas acabou não dando certo, ACABOU O ANO... mas, se eu voltar a*  
15.*dar aula eu vou fazer isso com os alunos, porque eu acho que não tem como a*  
16.*gente retirar isso deles. E daí eu tenho que falar pra eles, né, quando vocês*

17.forem BAIXAR ALGUM JOGUINHO, tiverem o espanhol disponível, né, clica lá  
18.na língua espanhola pra vocês CONFIGURAREM O JOGUINHO EM  
20.ESPAÑHOL. É... JOGAREM em espanhol... tem uns joguinhos interessantes na  
21.internet que... eles FALAM na língua que você escolher. Então eu sempre digo  
22.pra eles... quando vocês forem jogar escolham o espanhol pra vocês escutarem,  
23.se tiver alguma dúvida vocês trazem pra mim, então eu sempre dou uma  
24.alternativa, né, pra eles. É interessante, né, assim... o livro já não fascina eles  
25.mais, né, M?O que fascina mesmo é a internet.

(trecho da mediação 1, entre N e M, 2006).

### Excerto 87

1.Para N, o computador ainda é visto como nocivo ao aluno, o lugar onde o  
2.estudante encontra trabalhos prontos, escreve errado e perde horas conversando,  
3.prejudicando o estudo das disciplinas da escola. Era justamente isso que ouvia  
4.nas reuniões de pais e professores, na escola particular onde trabalhou, no ano  
5.passado. Os professores afirmavam, convictos, de que era urgente que os pais  
6.tirassem seus filhos da frente do computador. Para N, foi justamente isso que a  
7.aproximou dos alunos, pois ela mesma é uma pessoa que trabalha bastante no  
8.computador e o considera essencial em seus estudos e relacionamento pessoal.

(diário de M sobre mediação 1, 2006).

**2.2 Teletandem não é sala de aula** → aborda as reflexões de N sobre o contexto de *teletandem* e suas peculiaridades em relação ao contexto tradicional de sala de aula, o que a leva a questionar, inclusive, o que representa o Projeto “Teletandem Brasil” em relação à aprendizagem tradicional de LEs.

### Excerto 88

1.(...) É que é assim, M. É... Eu sou nativa em língua portuguesa, com certeza eu  
2.falo MUITO MELHOR português do que espanhol, SEM DÚVIDA. Só que... a  
3.LÍNGUA ESPANHOLA... hã... além de eu ter material pra estudar... assim, digo,  
4.pra preparar as minhas aulas... hã... eu não sei, parece que com a língua  
5.portuguesa eu só paro pra pensar quando a H me pergunta... e isso... e esse  
6.problema... e daí eu tenho que resolver esse problema DE IMEDIATO. E é  
7.difícil porque... eu vou pra sala de aula PREPARADA quando eu vou ensinar  
8.espanhol. Se um aluno me pergunta alguma coisa QUE EU NÃO SEI eu levo na  
9.outra aula... que eu não sei... mas a maioria das coisas tá dentro DAQUELE  
10.TEMA DA AULA. ENTÃO... são problemas que eu consigo resolver porque eu  
11.ESTUDEI pra'quilo. Pro teletandem NÃO... eu não sei do que a gente vai  
12.falar... a minha interação com a H ela é boa nesse ponto, ela é muito natural,  
13.ela é REALMENTE uma interação, é cultural, social, política... é como se eu  
14.combinasse de encontrar com a H e começasse a conversar com ela de coisas  
15.diversas. Eu não mando nada pra ela antes, é... pra ela ler...é... e isso, eu acho  
16.que tá atrapalhando tanto no meu ensino quanto na aprendizagem da H. Eu  
17.acho, porque o negócio podia tá muito mais acelerado se fosse, se fosse  
18.diferente, mas... eu acho que ela é positiva nesse sentido((a interação)), ela é  
19.natural, é como se eu encontrasse com o meu vizinho na esquina e começasse a  
20.conversar com ele. Então na verdade eu sinto que quando a gente tá  
21.conversando a gente pensa POUCO NAS LÍNGUAS e MAIS na comunicação,  
22.como se eu estivesse conversando mesmo com uma amiga de faculdade... e isso  
23.eu acho legal. SÓ QUE POR OUTRO LADO, pensando no ensino e na... na  
24.aprendizagem, isso tá sendo ruim. JÁ PRA H, isso tá sendo mais fácil porque,

25.como eu coloquei no meu diário, ela JÁ DÁ aula pra estrangeiros desde os  
26.quinze anos E EU NÃO, eu nunca lidei com isso ((pensa um pouco)). Então eu  
27.acho assim... igual eu coloquei... é, me perguntei, coloquei isso no meu diário  
28.também... Até que ponto se eu for preparar um esquema e conversar... é ... e for  
29.mandar aquilo pra H... isso não vai ser só uma... UMA MUDANÇA DE  
30.CONTEXTO da sala de aula pro computador?((pensa)) Não sei... eu fico me  
31.perguntando...

(trecho da mediação 2, entre N e M, 2006).

### **Excerto 89**

1.Anteriormente, ela já havia exposto esse sentimento na última reunião do grupo  
2.de espanhol e expressou sua preocupação a respeito de que, ao ter de preparar  
3.uma “aula” para o teletandem na qual tenha que explicar regras ou expressões,  
4.poderá descaracterizar uma das marcas do projeto, que é justamente a  
5.espontaneidade das interações. A coordenadora do grupo esclareceu-lhe, então,  
6.que, como estamos tratando de contexto de ensino/aprendizagem e o foco é  
7.também a formação inicial de professores, é necessário que os encontros de  
8.teletandem tenham certa “previsibilidade” de temas ou de conteúdos, para que  
9.se facilite o processo de ensino/aprendizagem.  
10.Assim, N me questionou sobre minha opinião a respeito disso, pois sente que  
11 talvez suas interações com a H passem a ser desinteressantes, caso tenham de  
12.abordar temas pré-escolhidos.

(diário de M sobre a mediação 2, 2006).

## **Categoria 3: A formação de N como aluna e futura professora de línguas e as implicações para a prática do *teletandem***

**3.1 A teoria e a prática**→ esta subcategoria diz respeito à reflexão de N sobre o desconhecimento de uma teoria formal e a prática intuitiva de alguns procedimentos metodológicos, durante as primeiras experiências de ensino de línguas que vivenciou, ainda na graduação.

### **Excerto 90**

1.Eu acho que, que... esse contexto DIFÍCIL que eu peguei acabou sendo BOM  
2.porque 'cê tem que saber é... é... porque assim, no segundo ano eu ainda não  
3.tinha a TEORIA da LINGÜÍSTICA APLICADA. É, eu não tinha assim, sem  
4.querer eu fiz... quer dizer, acabei fazendo um pouco do que a LINGÜÍSTICA  
5.APLICADA, a abordagem comunicativa tem, sem querer... porque o próprio  
6.contexto me pediu pra fazer aquilo. Às vezes eu penso, se eu NÃO TIVESSE, né,  
7.tido esse contexto... de ter que cair na parte de comunicação, porque a gramática  
8.não ia adiantar nada, eles não iam APRENDER NADA.

(trecho da mediação 1, entre N e M, 2006).



### **Excerto 91**

1. *N acredita que só está sendo possível interagir porque houve (e ainda há)*  
2. *professores que lhe ensinam a língua e a cultura espanholas em sala de aula e*  
3. *lhe dão suporte. Ela afirma, ainda, que não sabe se teria a mesma facilidade de*  
4. *interação caso a língua-alvo fosse o russo ou o alemão, por exemplo, das quais*  
5. *ela não conhece nada. Para ela, o ponto de partida foi a sala de aula, os*  
6. *professores com quem aprendeu a língua espanhola.*

(diário de *M* sobre a mediação 1, 2006)

**3.2 A formação docente para a sala de aula e para o *teletandem***→ aborda a visão crítica de *N* sobre suas limitações para ensinar PLE, a partir de sua formação voltada ao ensino de línguas para brasileiros, em contexto de sala de aula.

### **Excerto 92**

1. *AH, é que a H é professora de língua espanhola para estrangeiros já faz tempo.*  
2. *Sei que isso não justifica as minhas dificuldades em ensinar o português para ela,*  
3. *é que, pra mim, fazer essas associações é muito difícil, já que ensinar minha*  
4. *língua para um estrangeiro é algo extremamente novo pra mim. Há quatro anos*  
5. *me ensinam como ensinar espanhol e língua portuguesa para falantes de língua*  
6. *portuguesa, em sala de aula. Ou seja, minhas práticas de ensino estão voltadas*  
7. *para ESSE contexto. Antes de entrar numa sala de aula o conteúdo já tá*  
8. *preparado e se tem uma PREVISÃO do que acontecerá naquela aula. No*  
9. *teletandem isso não acontece e é EXATAMENTE esse desafio que me fascina,*  
10. *mas é DIFÍCIL, entende?*

(trecho da mediação 4, entre *N* e *M*, 2007).

### **Excerto 93**

1. *Por sua vez, N argumenta que H é professora de língua espanhola para*  
2. *estrangeiros há tempos e, embora saiba que isso não justifica suas dificuldades*  
3. *para ensinar português, considera muito difícil fazer essas associações, já que*  
4. *ensinar sua língua para um estrangeiro é algo extremamente novo para ela.*

(diário de *M* sobre a mediação 4, 2007).

## **Categoria 4: A formação de *H* como aluna e professora de línguas: a perspectiva de *N***

**4.1 O contato e as dificuldades com o PLE**→ traz as percepções de *N* sobre as dificuldades de sua interagente mexicana com o PLE, comparando suas necessidades de aprendizagem às da parceira.

#### Excerto 94

1..A própria N já me disse várias vezes que sua interagente mexicana necessita  
2.muito mais da formalização lingüística que ela. Isso acontece porque a H já  
3.possui um português oral bastante desenvolvido, por causa da prática com outros  
4.falantes de português, na Europa; porém, falta-lhe o conhecimento formal e ela  
5.deseja desenvolvê-lo. Já a N prefere ampliar seu vocabulário, conhecer aspectos  
6.culturais e expressões comunicativas, pois afirma já trabalhar os aspectos  
7.lingüísticos do Espanhol no curso de Letras (e já ter iniciado o estudo da língua  
8.antes, no CEL). Como se vê, são experiências diferentes com as línguas que para  
9.elas são estrangeirase, conseqüentemente, também diferem as necessidades.

(diário de M sobre mediação 2, 2006).

**4.2 Professoras brasileiras versus professora portuguesa: diferenças de ensino e influências na aprendizagem**→ esta subcategoria de reflexão traz as colocações feitas por H, e refletidas por N, a respeito do ensino de português por professores de nacionalidades diferentes — as duas primeiras brasileiras e a terceira portuguesa — fator que, para a interagente mexicana, interfere em seu processo de aprendizagem de PLE.

#### Excerto 95

1.N: Nós falamos sobre as aulas de português dela... que eu falei, né, que eu tava  
2.PREOCUPADA.  
3.M: Hum-hum.  
4.N: ... De ela querer desistir das interações, desanimar com a língua e tal. Ela  
5.disse que não, que... que ela gosta de... que antes de tudo ela gosta de, DA  
6.MINHA COMPANHIA, de FALAR comigo, e ela gosta DA LÍNGUA  
7.PORTUGUESA. Então, independente DO PROFESSOR ela vai CONTINUAR  
8.ESTUDANDO, até porque ela tem outros MEIOS pra estudar, né? Ela não  
9.dependsó de professor, ela JÁ É professora de língua e ela SABE o que ela tem  
10.que fazer pra aprender.  
11.M: É...  
12.N: E... ela...ela tá chateada sim, mas com... com A CULTURA da própria  
13.professora dela. Ela tá chateada, né, ela é uma pessoa mais RESERVADA ((a  
14.nova professora)) e ela não tava acostumada com pessoas assim...  
15.M: E parece que há alguns preconceitos, também, não é? ((a nova  
16.professora de H é portuguesa, e disse que vai “limpar” o português  
17.ensinado a ela pela professora brasileira))  
18.N: É, é preconceito... mas ela disse que já tá começando a saber lidar com as  
19.coisas... é ... ela faz o que a professora MANDA, a professora pediu pra ela que  
20.se ela quiser FALAR no português do Brasil que tudo bem, mas que pra  
21.ESCREVER tem que ser português de Portugal. Então é o que ela tá fazendo,  
22.ela disse. Por exemplo, ela usa o... ela disse, eu uso o gerúndio em sala quando  
23.eu vou FALAR, mas na hora de escrever eu tenho que usar o infinitivo.

(trecho da mediação 3, entre N e M, 2006).

#### Excerto 96

1.N: Deixa eu pegar o texto que eu leio ele pra você aqui (tempo) é... o título é...  
2.AS AULAS DE PORTUGUÊS. A gente sempre escreve texto pequenininho, né, de

3.umas dez linhas mais ou menos. *Aí ela diz que ela tava aprendendo o... infinitivo*  
4.pessoal, né? *Aí ela escreveu... EU SOU PROFESSORA DE LÍNGUAS, MAS*  
5.FAZIA MUITO TEMPO QUE NÃO ESTUDAVA DE MANEIRA FORMAL  
6.OUTRA LÍNGUA... *ficou muito bom o texto, não tinha muitos problemas e*  
7.tal((continua a leitura)) *AGORA ESTUDO PORTUGUÊS E JÁ TEVE TRÊS ((N.*  
8.comenta)) *já TEVE, porque ela sempre troca a terceira pela primeira pessoa e já*  
9.TIVE, né, que seria o correto... TRÊS PROFESSORAS MUITO DIFERENTES. *A*  
10.PRIMEIRA ERA BOA... *era boa pessoa, mas a sua vida pessoal interferia COM*  
11.a aula, não é NA aula ((N comentanovamente)). *A segunda não falava... é... da*  
12.sua vida PESSOAL, *que fazia-nos trabalhar,mas não corrigia-nos o suficiente.*  
13.A terceira FAZE-NOS trabalhar e corrige-nos muito, *MAS NUNCA DÁ BOAS*  
14.MOTIVAÇÕES, *só fala do que está MAL no nosso uso de português. AGORA*  
15.EU ACHO QUE PRA SER UMA BOA PROFESSORA DE LÍNGUAS... *ai ela*  
16.elencou quatro coisas ... *É IMPORTANTE TERMOS CLARA A MATÉRIA DA*  
17.AULA, *É NECESSÁRIO CORRIGIRMOS OS NOSSOS ALUNOS E É MUITO*  
18.BOM MOTIVAREM ELES. *É INDISPENSÁVEL DIZEREM O QUE É QUE*  
19.ELES FIZERAM BOM.  
20.M: *A gente percebe claramente as crenças dela aí, né?*  
21.N: *É, isso. Então, assim... eu senti que ela tava meio REVOLTADA com a*  
22.professora ((riso)).  
23.M: *É, parece que a professora não motiva MESMO, né?*  
24.N: *NÃO, NÃO MOTIVA, ela disse que a professora, que a última vez que... que*  
25.ela falou com a professora, a professora disse que eles tinham que estudar  
26.MUITO, ainda, que... o NÍVEL deles, teoricamente, é o INTERMEDIÁRIO, mas  
27.que eles são de nível básico.

(trecho da mediação 3, entre N e M, 2006).

### Excerto 97

1.N: *É, então, ela disse que brincou com a professora dela na última aula. Ela*  
2.*disse que o que tava FALTANDO era sair pra tomar um copo de cerveja*  
3.*((risos)). Ela brincou com a professora, né...*  
4.M: *((risos)) E a professora?*  
5.N: *A professora ela disse que deu risada, mas que ela é muito formal, ela é*  
6.*MUITO FORMAL. ((lendo o texto de H)) Ao contrário das minhas outras*  
7.*professoras porque, realmente, a gente se reunia A SALA INTEIRA (+) e a*  
8.*professora pra tomar cerveja à noite, ela fala. Eram brasileiras, né, M? Assim...*  
9.*é... a gente é ... assim, menos formal, né, menos SÉRIA.*

(trecho da mediação 3, entre N e M, 2006).

### Excerto 98

1.O texto produzido pela H, "As aulas de português", *abordou uma temática que*  
2.*para ela é relevante, já que suas experiências como aprendiz de PLE têm sido*  
3.*bastante diversificadas,pois, segundo ela, já passou por três professoras bastante*  
4.*diferentes em termos de metodologia e atitudes pessoais (...).*

(diário de M sobre a mediação 3, 2006).

## Categoria 5: Avaliação do teletandem

5.1 Os pontos de vista de M → refere-se aos pontos de vista da mediadora sobre aspectos observados ou comentados a partir das interações, sendo eles:

- **A gramática no teletandem** → apresenta o ponto de vista de *M* sobre a necessidade de explicação do funcionamento do português a *H*, tendo como justificativa a aprendizagem coerente da língua, já que há um contexto de ensino formal dessa mesma LE sendo vivenciado por *H*.

### Excerto 99

1. Bom, não assim de dar REGRINHA e pedir pra ela ESTUDAR e tal. Mas eu acho  
2. que você vai ter sim que EXPLICAR o funcionamento... porque a gramática aqui  
3. não tá sendo o ponto de partida, mas vai ser abordada porque você tá  
4. percebendo que isso está... interferindo, te incomodando na interação. Porque se  
5. a gente começa a ouvir e começa a achar estranho... você não vai fazer nada?  
6. Acho que é o momento certo de fazer isso, não sei como você pensa... o que você  
7. acha disso?

(trecho da mediação 2, entre *N* e *M*, 2006).

- **Estratégias de correção** → traz as sugestões de *M* para que *N* trabalhe explicações sobre a LP com *H*.

### Excerto 100

1. *N*: EU PERCEBO QUE ELA COLOCA ZÊ EM TUDO! Eu acho que... não sei se  
2. foi um som que ela percebeu no português que não tem no espanhol... aí ela  
3. aplica, ela aplica em tudo, coloca em tudo.  
4. *M*: É... pode ser... a generalização no uso. Então, mas por isso eu ACHO que  
5. você deve começar a fazer isso, até porque ela vai começar a ter aulas com uma  
6. portuguesa, né?  
7. *N*: É.  
8. *M*: Porque senão vai ficando mais difícil pra você, eu acho que você precisa  
9. começar a trabalhar pra ela poder ter essa conscientização porque agora vai ter  
10. que lidar com duas pronúncias diferentes da do espanhol... o português  
11. brasileiro e o de Portugal.

(trecho da mediação 2, entre *N* e *M*, 2006).

**5.2 As reflexões de *M*** → apresenta as reflexões propriamente ditas feitas pela mediadora sobre diversos aspectos observados nas interações e discutidos nas mediações, sendo elas:

- **O ensino de PLE** → traz as reflexões da mediadora sobre o ensino de português do Brasil e de Portugal, dois processos de aprendizagem distintos vivenciados por *H* – o primeiro em *teletandem* e o segundo em sala de aula. Aborda, ainda, as reflexões de *M* no sentido de compreender as colocações de *N* quanto às dificuldades para ensinar PLE, em relação à experiência de *H*.

### Excerto 101

1. Entendi. Mas acho que não é questão de aceitar ou não as variantes, mas de que  
2. o português do Brasil não é apenas uma variante do português de Portugal, é  
3. uma língua com outras características e formações, EMBORA nascida do  
4. português de Portugal (risos). O que quero dizer... me desculpa se tô sendo  
5. insistente... que eu sinto em alguns momentos que falta a ... conscientização do  
6. uso. Tem construções na língua que são estranhas aqui e mesmo falando com  
7. uma brasileira ela as utiliza. O que eu quero dizer é que tenho dúvidas quanto a  
8. isso, isto é, se realmente ela está conseguindo fazer essa construção de  
9. conhecimento, já que não é algo fácil, quando se trata de uso...

(trecho da mediação 4, entre N e M, 2007).

### Excerto 102

1. N considera natural essa “interferência” do português de Portugal (PP) na  
2. aprendizagem do português do Brasil (PB), pois, para ela, é na sala de aula que  
3. H sistematiza a língua. Acrescentou, ainda, que sua interagente conhece as  
4. diferenças entre uma variante e outra e, por isso, resolveu não “corrigi-la”  
5. quanto a isso, já que a H viveu três meses em Portugal. Argumentei dizendo que  
6. ambas já estão em contato pelo teletandem interagindo por um tempo  
7. considerável, em situação de aprendizagem de LE. Além disso, a meu ver, não é  
8. uma questão de ensinar/aprender uma variante do PP, mas uma língua com  
9. formação e características (culturais e lingüísticas) próprias, apesar de  
10. “nascida” do PP. N disse compreender minhas colocações, mas confessa que,  
11. para ela, é difícil trabalhar com o ensino de PLE, pois passou quatro anos  
12. sendo formada para dar aulas de espanhol e de português para alunos  
13. brasileiros e não estrangeiros. E, ainda, considera o teletandem um contexto  
14. bastante diferente da aula convencional, na qual preparamos o conteúdo a ser  
15. trabalhado e podemos prever os resultados, ao passo que, nas interações com a  
16. H, os fatos da “aula” são quase sempre imprevisíveis. Percebi, então, que, mais  
17. uma vez, o problema da formação para ensinar sua língua materna (LM) a uma  
18. estrangeira é o maior desafio para N (ela mesma afirma isso) e me questionei  
19. sobre essa sua aparente crença de que uma língua só se aprende de forma  
20. sistematizada e que isso é mais fácil de acontecer em uma aula convencional;  
21. além do mais, acredito que o fato de termos preparado previamente um tema  
22. para uma aula não nos garante que atingiremos de forma plena nossos  
objetivos.

(diário de M sobre mediação 4, 2007).

- **A importância das mediações** → traz a avaliação de M sobre o trabalho de mediação e qual sua importância para ela enquanto mediadora.

### Excerto 103

1. De minha parte, esta mediação teve justamente o sentido de compreender as  
2. interações, como elas se deram, o que estava por trás (as crenças, as  
3. experiências das interagentes, os sentimentos que cada nova interação  
4. despertou). O que mais me surpreendeu foi o tempo que permanecemos  
5. conversando (praticamente duas horas) sem perceber, isto é, como a questão do  
6. tempo é irrelevante nesse contexto. (...) Espero que seja cada vez melhor.

(diário de M sobre mediação 1, 2006).

### Excerto 104

1. Como mediadora, tenho aprendido muito nas mediações e acho que o  
2. teletandem pode proporcionar esse trabalho de reflexão coletiva muito mais  
3. intenso do que uma aula convencional, onde, muitas vezes, a atividade reflexiva é  
4. solitária e ocorre bem depois dos fatos ocorridos, das colocações feitas em classe  
5. por alunos em relação as suas dúvidas e expectativas sobre o processo de  
6. aprender uma língua.

(diário de *M* sobre mediação 3, 2006).

### Excerto 105

1. Acabei por pedir desculpas a *N*, pois acredito que tenha exagerado em minhas  
2. intervenções e sei que o intuito da mediação não é esse, isto é, tentar levar  
3. ninguém a pensar como pensamos. Também disse a ela que sei que nem  
4. precisava ter falado tanto a respeito disso, pois tenho conhecimento do quanto  
5. ela tem refletido sobre esse processo. *N* acredita que, na mediação, é minha  
6. “responsabilidade e obrigação fazê-la refletir” e considera esse processo algo  
7. muito bom para ela.

(diário de *M* sobre mediação 4, 2006).

**5.3 Os pontos de vista de *N* e *H***→ esta subcategoria apresenta os posicionamentos e opiniões de *N*, em especial, e de *H*, em um processo de construção dialógica da reflexão na e sobre a mediação.

• **O papel da mediadora**→ apresenta o ponto de vista explícito de *N* a respeito do papel de *M* no processo de mediação no *teletandem*.

### Excerto 106

1. *M*: *N*, eu queria pedir desculpas sobre algumas intervenções que fiz...  
2. *N*: FIQUE TRANQUÍLA, essas coisas fazem parte da mediação. SUA  
3. RESPONSABILIDADE E OBRIGAÇÃO É ME FAZER REFLETIR ((risos)). Isso  
4. é MUITO bom.

(trecho da mediação 4, entre *N* e *M*, 2007).

• **A importância das mediações**→ aborda as opiniões de *N* e de *H* sobre a importância das mediações para a reflexão sobre o *teletandem*.

### **Excerto 107**

1. A mediação foi muito importante para colocar algumas idéias em ordem e
2. pensar sobre algumas coisas que não havia pensado quanto a minha
3. aprendizagem e quanto a minha prática como professora.

(Diário de *N* sobre a mediação 1, 2006).

### **Excerto 108**

1. Fazer mediações com a *M* é muito bom. Além de mediadora, ela é minha
2. professora de Linguística Aplicada e isso dá coerência à minha formação (...).
3. Todas essas idéias e conscientização da minha responsabilidade pela
4. aprendizagem da *H* vieram graças à mediação, que é muito importante, pois me
5. ajuda a refletir e a encontrar soluções.

(Diário de *N* sobre a mediação 2, 2006).

### **Excerto 109**

1. Na mediação, eu e a *M* discutimos as questões citadas acima, ora
2. concordando, ora discordando em alguns pontos, o que para mim é muito
3. interessante, pois a cada problema me sinto mais motivada a pesquisar.

(Diário de *N* sobre a mediação 3, 2006).

### **Excerto 110**

1. *H*: Entonces... y que para mi ha sido una noche muy buena chatear con ella [*M*]
2. hasta la una de la mañana... ((riem juntas))

(Interação 13, em *teletandem*, 2007).

**5.5 Os questionamentos de  $N \rightarrow$**  esta subcategoria de reflexão apresenta os questionamentos de *N* durante as mediações, solicitando a opinião de *M* sobre questões referentes ao ensino de línguas, em especial sobre a problemática de focar ou não a estrutura da língua nas interações, ou, ainda, de transferir procedimentos da sala de aula para o *teletandem*.

### Excerto 111

- 1.M, eu não sei, eu não sei por ONDE COMEÇAR com a pronúncia da H.
- 2.Porque eu acho que COM O PORTUGUÊS (tempo) ela não tem TANTO
- 3.problema... é... com regência verbal...é... esse tipo de coisa, não é tão
- 4.problemático, vai ser um pouco mais fácil conseguir trabalhar. E a fonética? O
- 5.que que eu faço com ela? Ela... ela passa muito do espanhol pro português.

(trecho da mediação 2, entre N e M, 2006).

### Excerto 112

- 1.(...) É, parece que é essa a preocupação deles em relação ao teletandem ((dos 2.coordenedores))... dessa outra CARA que a gente tá querendo dar ao teletandem, 3.de ensino e aprendizagem... porque daí também eu me pergunto se... se isso 4.também não vai fazer só com que a gente SAIA DA SALA DE AULA e vá pro 5.computador...
- 6.M: Transformar a sala de aula numa sala virtual?
- 7.N: É... que que cê acha?

(trecho da mediação 2, entre N e M, 2006).

**5.6 Avaliação final do teletandem** → esta última subcategoria traz as avaliações das interagentes ao final do processo de aprendizagem de LE pelo teletandem, manifestadas por meio da entrevista virtual realizada entre M e H e da mediação final entre M e N.

### Excerto 113

- 1.M: (...) Então... o que você acha que foi mais complexo pra você: usar o 2.espanhol pra interagir com a H ou ensinar português pra ela?
- 3.N: COM CERTEZA ensinar o português para ela.(...) Um dos motivos, que 4.parece banal, mas não é, é que me sentia mais preparada para aprender 5.espanhol do que para ensinar o português. Estava na faculdade para 6.basicamente "aprender a ensinar"... mas meus conhecimentos como aprendiz de 7.língua espanhola eram maiores do que como professora de LP, principalmente 8.para estrangeiros.
- 9.M: (...) Você quer dizer que se sentia mais "confortável" na posição de 10.aprendiz?
- 11.N: ((risos)) Exatamente. E acho que grande parte das nossas interações 12.ganharam esse "molde". Eu me coloquei com mais frequência no papel de 13.aprendiz, talvez por isso que a H tenha essa impressão que discutíamos a pouco 14.((de que não se aprende LE no teletandem)). Ela ensinou mais do que aprendeu.
- 15.M: É interessante você dizer isso. A que você atribuiria isso?
- 16.N: Acho que a inexperiência somada a essa despreocupação pelo fato de 17.saber que ela poderia aprender lá e treinar comigo.
- 18.M: Agora que você já está formada, como acha que a graduação te preparou 19.pra essa situação de teletandem? Isto é, você acha que desenvolveu 20.competências pra isso?
- 21.N: A abordagem lingüística que temos na graduação é muito importante 23.para pensar a língua portuguesa como estrangeira, os estudos em fonética e 24.fonologia e morfologia são, para mim, os principais para esse contexto. Acho 25.que agora que estou formada também teria um tempo maior de dedicação. Vejo



26. que me dediquei pouco as minhas interações e a H e...estou pensando (tempo)...  
 27. acho que pude desenvolver algumas competências diria que graças às  
 28. interações e não à graduação... já que esta me deu a teoria e a bibliografia  
 29. para me auxiliar... enquanto que nas interações pude praticar essas  
 30. competências. A primeira delas seria começar a pensar a língua portuguesa  
 31. como estrangeira, antes de falar com uma nativa de outra língua não tinha  
 32. parado para pensar nisso. Outra estratégia que utilizei durante as interações  
 33. foi buscar ocorrências no dia-a-dia para explicar com exemplos reais as  
 34. dúvidas que a H apresentava, mas hoje acho que poderia ter feito isso mais  
 35. vezes... está me entendendo?  
 36. M: Claro! Então, você acha que a graduação te deu mais a competência  
 37. teórica, mas a prática você desenvolveu no próprio contexto, isto é, quando  
 38. precisou mesmo...  
 39. N: Acho que sim. E dou a mesma importância para as duas competências...

(Mediação 5, entre N e M, por chat, 2008).

## Excerto 114

1. M: (...) ¿Qué cree que ha sido más interesante en el teletandem?  
 2. H: Poder comunicarme realmente con alguien y haber hecho una buena  
 3. amistad con N, también me gustó mucho aprender sobre su cultura, no es  
 4. como en los libros, es muy bonito que alguien te cuente y explique cómo son las  
 5. costumbres y pensamientos reales de la gente.  
 6. M: ¿Y hubo algo que no le ha gustado?  
 7. H: Creo que teníamos poca idea de cómo realizar la actividad, es decir, al  
 8. principio sólo nos conectábamos y hablábamos no sabíamos cómo abordar  
 9. temas gramaticales y esas cosas. Quizá fuera útil tener una guía más específica  
 10. sobre qué hacer y cómo. Tampoco estoy contenta con mi desempeño porque  
 11. tuve que cancelar muchas veces, luego se me olvidaban los informes, y en  
 12. general no estuve demasiado comprometida con el proyecto, en parte porque el  
 13. portugués es para mí un poco como mi pasatiempo y mi tesis es mi prioridad,  
 14. pero quizá también me sentí así porque no sabía muy bien qué teníamos que  
 15. hacer en cada sesión se convirtió más bien en una relación personal, que es  
 16. muy bueno, pero podría haber sido más útil lingüística y pedagógicamente  
 17. hablando. Yo no le ayudé demasiado a N con su español. (...) En cuanto a  
 18. gramática sé que hay cosas que no pude explicarle a N. En cuanto a cultura, yo  
 19. soy una mexicana en España, a veces hablaba de mi cultura, otras de cómo veía  
 20. la cultura española y no estoy segura de haber transmitido una visión real de la  
 21. cultura española, una visión más propia de un nativo.  
 22. M: Cree que los resultados serían mejores caso hubiese una planeación...  
 23. H: Sí, por ejemplo un tema determinado para cada encuentro, por lo menos del  
 24. cual partir, puede ser cultural, o personal, no sé, algo un poco más guiado.  
 25. M: H, ¿y cree que es posible enseñar y aprender lenguas en ese contexto, es  
 26. decir, fuera de la clase, sin un maestro?  
 27. H: ¿Sin ningún tipo de guía? Porque N y yo somos maestras, así, si nos lo  
 28. hubiéramos propuesto, yo creo que habríamos avanzado más. Pero alguien que  
 29. no se dedique al estudio de las lenguas lo tendrá más difícil porque no es fácil  
 30. explicar los usos de la propia lengua. Creo que uno puede aprender mucho  
 31. sobre cultura, pronunciación, vocabulario, pero que en cuanto a la gramática  
 32. puede ser más bien difícil. Incluso se puede "mal aprender".  
 33. M: Comprendo. Ahora, a lo que se refiere a su experiencia como aprendiz de  
 34. portugués en dos contextos diferentes, la clase y el teletandem, ¿puede decirme  
 35. en cual de los dos ha aprendido más o en cual de los dos el aprendizaje fue más  
 36. significativa?  
 37. H: Ahora que tengo una maestra portuguesa, en el aula. Me explico: antes  
 38. tenía profesoras portuguesas que enseñaban con mucha libertad y un poco más  
 39. lento. En ese momento el teletandem iba más o menos al mismo ritmo. Pero  
 40. ahora tengo una profesora portuguesa que es muy exigente y la verdad  
 41. aprendimos muchísimo con ella este semestre. (...) La verdad creo que sólo con

42.el tandem no es suficiente [aprender], creo.que uno tiene que practicar más con  
43.la lengua, con todas las habilidades, porque yo, por ejemplo, aprendo mucho  
44.leyendo y escribiendo. Recuerdo gráficamente las palabras o las construcciones  
45.y sólo con oír no es suficiente para mí. Es verdad que yo escribía y N me  
46.corregía y ella escribía y yo la corregía pero no leímos textos en la otra lengua  
47.y el problema con eso es que a veces uno intenta escribir cosas que están muy  
48.por encima de su nivel y aunque te corrijan no puedes comprender en dónde  
49.está el error. Reexplico (eso es palabra.inventada): lo escrito tendría que estar  
50.también un poco guiado creo y tendríamos que leer textos también, no sólo las  
51.correcciones. (...) Quizá sea una especie de "ilusión del aprendizaje", pero uno  
52.tiene idea de qué tema está tratando y es más fácil recordarlo. Ahora mismo soy  
53.incapaz de recordar rápidamente las correcciones que me hizo N, en cambio  
54.puedo recordar bien las correcciones de mi clase por que tenía un orden.  
55.M: ¿Hay diferencia entre enseñar español a un extranjero y a otro hablante de  
56.español?  
57.H: Sí, mucha, también entre enseñar a alumnos en inmersión y fuera de ella.  
58.Los alumnos que aprenden español como lengua materna, o los extranjeros que  
59.están en inmersión tienen la ventaja de tener más input, de tener cosas  
60.desenvolverse en el contexto cultural específico, de aprender cosas  
61."inconcientemente". El alumno extranjero toma clases en su país de origen,  
62.como N de español en Brasil, no tiene todo ese input, tiene que aprender mucho  
63.más concientemente. Hay ejemplos de uso de la lengua que yo no puedo usar  
64.con N porque desconoce el contexto y que sí puedo usar con mis alumnos aquí.  
65.¿Me expliqué?  
66.M: Sí, está perfecto. Y en teletandem, ¿cómo se caracteriza el aprendizaje?  
67.Estoy preguntándole y pensando al mismo tiempo, pues el teletandem no es una  
68.clase para extranjeros tampoco un contexto de.inmersión...  
69.H: ¡Joé! ¡Pregunta difícil! Estoy pensando...Yo diría que es algo así como un  
70."espacio de contacto", ninguno es extranjero, ninguno está en inmersión, pero  
71.los dos estamos en contacto. (...) Es un aprendizaje pero no formal porque lo  
72.principal es la comunicación, aún por encima de su carácter didáctico. Lo  
73.primeramente es comunicarnos, lo demás puede esperar, incluso el aprendizaje.  
74.Entonces uno aprende otras cosas, no necesariamente la lengua, como  
75.estrategias de comunicación. Uno aprende a comunicarse, pero no  
76.necesariamente aprende la lengua. (...)No es educación convencional y no tiene  
77.por qué funcionar como tal. (...) Lo de la planeación puede ayudar a salvar  
78.esos puntos muertos pero no es una sugerencia de algo que "guie estrictamente"  
79.el teletandem.

(Entrevista com H por chat, 2007)

A seguir, apresentamos um quadro com as mesmas categorias levantadas, porém dispostas de outra maneira, a fim de facilitar a visualização do levantamento realizado a respeito da reflexão:

<b>CATEGORIAS DE REFLEXÃO</b>	<b>PRINCIPAIS CONCEITOS ABORDADOS</b>	<b>SUBCATEGORIAS DE CRENÇAS</b>	<b>DADOS</b>
<b>1. O contexto de teletandem</b>	O ensino de PLE, a interação no <i>teletandem</i> , o ensino de LM as estratégias de correção e de aprendizagem, a relevância dos instrumentos de pesquisa utilizados no processo de interação.	1.1 a interação; 1.2 a importância das gravações; 1.3 o uso das línguas; 1.4 o ensino da própria língua (LM); 1.5 a gramática; 1.6 estratégias de correção; 1.7 estratégias de aprendizagem; 1.8 a produção escrita em LE.	Mediações 1, 2 e 3 Diários de <i>N</i> e <i>M</i> sobre as mediações
<b>2. O meio virtual e a sala de aula</b>	O papel da tecnologia no ensino de línguas, a visão de <i>N</i> sobre <i>teletandem</i> em relação à sala de aula.	2.1 <i>internet</i> e livro didático; 2.2 <i>teletandem</i> não é sala de aula	Mediações 1 e 2 Diários de <i>N</i> e <i>M</i> sobre as mediações
<b>3. A formação de <i>N</i> como aluna e futura professora de línguas e as implicações para a prática do teletandem</b>	Experiências de <i>N</i> como aluna e professora iniciante de LE e as relações com sua atuação no <i>teletandem</i> .	3.1 a teoria e a prática; 3.2 a formação docente para a sala de aula e para o <i>teletandem</i> .	Mediações 1, 2 e 4 Diários de <i>N</i> e <i>M</i> sobre as mediações
<b>4. A formação de <i>H</i> como aluna e professora de línguas: a perspectiva de <i>N</i></b>	Aspectos da formação de <i>H</i> como aluna e professora de línguas, percebidos por <i>N</i> nas interações.	4.1 O contato e as dificuldades com o PLE; 4.2 Professoras brasileiras vs. professora portuguesa: diferenças de ensino e influências na aprendizagem.	Mediações 2, 3 e 4 Diários de <i>N</i> e <i>M</i> sobre as mediações
<b>5. Avaliação do teletandem</b>	Os pontos de vista, reflexões e (auto)avaliações de <i>N</i> , <i>H</i> e <i>M</i> a respeito de todo o processo de aprendizagem de línguas vivenciado por elas no teletandem.	5.1 Os pontos de vista de <i>M</i> : a gramática no <i>teletandem</i> ; as estratégias de correção; 5.2 As reflexões de <i>M</i> : o ensino de PLE; a importância das mediações; 5.3 Os pontos de vista de <i>N</i> e <i>H</i> : o papel da mediadora; a importância das mediações; 5.4 Os questionamentos de <i>N</i> ; 5.5 avaliação final do teletandem.	Mediações 1, 2, 3, 4 e 5 Diários de <i>N</i> e <i>M</i> sobre as mediações Interação 13 Entrevista com <i>H</i>

**Quadro 11: Categorias e Subcategorias de Reflexão**

### 3.2.1 Considerações sobre a análise das categorias de reflexão no discurso da mediação *in-teletandem*

Tal como realizamos anteriormente na análise das crenças e expectativas, a categorização do processo crítico de reflexão na atividade discursiva nas mediações deve levar em conta, fundamentalmente, os aspectos teóricos estudados, porém, sem deixar de considerar sua relação com o contexto de *teletandem*, espaço no qual desenvolvemos, tal como afirmamos antes, uma análise particular da aprendizagem de línguas, haja vista as próprias particularidades do ambiente *teletandem*.

Dessa maneira, observamos que a reflexão crítica sobre diversos aspectos relacionados ao contexto *in-tandem* caracteriza-se de forma a buscar a autonomia das participantes, em um trabalho colaborativo, no sentido de manifestarem suas dificuldades, incertezas e sucessos no processo e analisarem criticamente o papel socializador e politizador da aprendizagem no contexto enfocado. Além disso, é nas mediações que as questões sobre a formação profissional são pensadas, possibilitando a reflexão sobre as competências, os saberes e os conhecimentos que, como sabemos, não são desenvolvidos exclusivamente na formação docente, mas também no exercício profissional coletivo e nos contextos concretos que os determinam a ambos, espaço de formação e espaço de exercício. Conforme já vimos em Pimenta (2002, Capítulo II), e buscaremos analisar nos dados apresentados, o profissional deve deixar de ser apenas um implementador de teorias em sua prática e assumir seu papel de *intelectual crítico reflexivo*, passando a atribuir a tais visões teóricas um ressignificado, a partir dos conhecimentos da prática (práxis).

É importante, pois, retomarmos o conceito de reflexão construído por nós nesta pesquisa, na qual entendemos que

*reflexão, como atividade docente, é um trabalho cognitivo de formação que deve levar em conta, primeiramente, o contexto espacial e temporal que integra as pessoas nesse processo. Como tal, envolve pensar coletivamente sobre culturas, valores, saberes e limitações, ações e motivações e, ainda, riscos, presentes na atual sociedade da tecnologia e da relatividade de conceitos. Refletir deixou de ser uma atividade solitária e de resolução de problemas do professor em sala de aula para caracterizar-se como uma tarefa social, ética e histórica, em diversos contextos de aprendizagem. (Capítulo II, p.129)*

Nesse sentido, o levantamento das categorias e subcategorias de reflexão presentes nas mediações mostra-nos que a atividade reflexiva se realiza de forma intensa no discurso das participantes, principalmente nos significados atribuídos aos resultados do trabalho *in-teletandem*, à aprendizagem proporcionada e à formação profissional.

A primeira categoria de reflexão, denominada *O contexto de teletandem*, abrange basicamente as reflexões iniciais de *N* a respeito dos diversos aspectos do *teletandem*, tais como as interações; a relevância dos instrumentos de pesquisa utilizados no processo de interação; o uso das línguas; o ensino de PLE; o enfoque na gramática; as estratégias de correção e de aprendizagem implementadas pelas interagentes; e a produção escrita e as crenças de *H* sobre o *teletandem*, a partir da visão de *N*. Notamos, pois, que o percurso reflexivo não se restringe a aspectos técnicos ou à resolução de simples tarefas a serem realizadas nas interações, mas, desde o início, envolve questões mais complexas, como a ausência de obrigatoriedade em relação ao aprender, que é motivado pelo contexto (excerto 70, linhas 1 e 2) e pelo exercício da autonomia dos aprendizes, aspectos que, segundo *N*, não são valorizados na aprendizagem obrigatória da sala de aula (excerto 71, linhas 2 a 4).

Dessa forma, a interagente reflete também sobre o uso das línguas, que deve ser motivado nas interações, no sentido de que ambas usem ao máximo a LE uma da outra (excerto 74, linhas 2 e 3 e 8 a 10), aspecto que a leva a refletir, conseqüentemente, sobre o ensino da LM e as dificuldades diante da necessidade de explicar aspectos lingüísticos e discursivos que antes lhe pareciam *óbvios*, já que *nunca havia parado para pensar* sobre eles (excerto 75, linhas 22 e 23). A gramática, então, é tratada como algo a ser focado, porém, a partir de uma relação significativa *com a cultura e a sociedade a que a língua-alvo corresponde* (excerto 79, linhas 1 a 3), já que a *N* parece importante não abordar aspectos lingüísticos de forma tradicional (excerto 78, linha 7).

As estratégias de correção e de aprendizagem também constituem foco de reflexão nas mediações, quando *N* explica que, nas interações, procura ser o menos diretiva possível, a não ser que seja um problema recorrente ou que *H* não consiga *assimilar* (excerto 80, linhas 1, 2 e 4), então, a correção é feita imediatamente. *N* acredita que a correção sistematizada seja uma *necessidade natural* para ambas (excerto 82, linha 5), importante para *evitar o erro e aprender com mais facilidade* (linhas 6 e 7 do mesmo excerto); porém, deve estar sempre vinculada aos aspectos culturais e sociais que envolvem o uso da língua. Portanto, é também interessante desenvolver novas estratégias de ensino e de correção, no sentido de motivar e não de inibir o aprendiz (excerto 82, linhas 9 e 10). Quanto às estratégias de aprendizagem, *N* reflete sobre o *apego de H à forma escrita* (excerto 83, linhas 1 e 2), ou melhor, à

necessidade de sua interagente de justamente sistematizar as explicações gramaticais, enquanto ela se interessa mais pelas *questões lexicais e conotativas* do espanhol (excerto 83, linha 6 e 7), o que demonstra uma percepção crítica quanto aos objetivos diferenciados de aprendizagem que ambas trazem para o *teletandem*. Isso se reflete no cuidado de *H* com a produção textual (escrita), estratégia de aprendizagem que, já vimos, a interagente mexicana gosta de exercitar. Por essa razão, *M* sugerira, em uma das mediações, que as interagentes praticassem a criação de textos escritos na LE-alvo, nos quais falassem a respeito de uma situação recente vivenciada por elas e, assim, trocassem as produções textuais para que uma fizesse comentários a respeito do texto da outra. Assim, era possível abordar, ao mesmo tempo, vivência cultural e aprendizagem de LE, estratégia que foi bem sucedida entre elas.

Por fim, as gravações das interações, inicialmente não realizadas por problemas operacionais, assumem um papel fundamental na compreensão de aspectos da aprendizagem que antes eram analisados apenas como *impressões* que ficavam para *N* sobre os encontros virtuais com *H* (excerto 72, linhas 1 e 2), mas que, com as gravações, são percebidos como *reais* (excerto 73, linha 3). Para *N*, o fato de poder voltar às interações por meio do registro favorece, assim, a construção de críticas construtivas e reflexões mais contextualizadas nas mediações (excerto 73, linhas 2 e 3), o que parece revelar em *N* um posicionamento de comprometimento não só com o processo de aprendizagem, mas também com o processo investigativo gerado a partir daí.

A categoria dois envolve *O meio virtual e a sala de aula*, isto é, enfoca questões de reflexão a respeito dos aspectos que diferenciam o contexto convencional do contexto mediado pelo computador, em relação à aprendizagem de línguas. Traz, entre outras discussões, os posicionamentos de *N* a respeito do lugar ocupado pela internet no cotidiano dos estudantes e sobre a perda de posição do livro didático em relação às novas ferramentas de ensino. Porém, devemos enfatizar que, nesta categoria, a atividade crítico-reflexiva de *N* aparece bastante acentuada, sobretudo ao deixar clara sua visão de que *teletandem* não é sala de aula.

Assim, a *internet* é vista pela interagente como *um instrumento de trabalho* (excerto 86, linha 1), parecendo-lhe mais fácil transformá-la em *instrumento de trabalho* do que ignorar sua influência entre os alunos (excerto 86, linhas 10 a 12). *H* também acredita que, nessa nova realidade, o livro já não fascina mais, o que fascina é a *internet* (linhas 24 e 25 do mesmo excerto). Como podemos notar, há uma familiarização de *N* com os recursos tecnológicos aos quais os alunos têm muito mais acesso do que os professores, fato que, sabemos, acaba gerando essa visão compartimentada de que aprendizagem e computador não

são compatíveis e, ainda mais, de que o computador é *nocivo* ao aluno, conforme registrei em meu diário de mediadora, ao refletir sobre as colocações de *N* (excerto 87, linha 1).

A questão vai mais longe, quando *N* reflete sobre aspectos da aprendizagem em *teletandem* que provavelmente não se configurariam em sala de aula, o que demonstra sua convicção de que o *teletandem* não pode ser encarado apenas como um transposição da sala de aula para o computador. Assim, em relação ao PLE, *N* acredita que, ao contrário da aula convencional, não é possível prever no *teletandem* os questionamentos que *H* lhe fará quanto à língua. Isso significa que, segundo *N*, a previsibilidade da aula permite ao professor ter mais preparo para ensinar ou, ainda que não saiba responder a uma dúvida do aluno de imediato, possa levar uma resposta na aula seguinte (excerto 88, linhas 7 a 9). Já no *teletandem*, a dinâmica e a espontaneidade das interações são tão marcantes que muitas dúvidas da parceira precisam ser esclarecidas de imediato, o que, sem dúvida, gera dificuldades quase sempre inesperadas e que, se deixadas para depois, acabam perdendo o sentido, sem contar o caráter cultural, social e político das interações (linha 13 do mesmo excerto), aspectos que muito raramente são tratados na sala de aula. *N* expressa também uma consciência de que, embora essa naturalidade seja positiva, pois, ao interagir com *H*, *tem a sensação de estar conversando com uma amiga da graduação*, o fato de não terem nenhuma combinação prévia a respeito daquilo que irão tratar na interação *tem atrapalhado tanto o ensino quanto a aprendizagem*, que poderiam *estar muito mais acelerados* (linhas 17 e 18 do mesmo excerto). Porém, *N* questiona-se a respeito de, caso prepare um esquema e conversar, *isso não vai ser só uma mudança de contexto da sala de aula para o computador* (linhas 28 a 31 do mesmo excerto).

Em meu diário da mediação, recordo que *N* já havia comentado sobre algumas orientações discutidas na reunião do grupo de espanhol, pois algumas interagentes estavam realmente preparando aulas e explicando regras nas interações. Para *N*, *tais procedimentos podem descaracterizar uma das marcas do projeto, que é justamente a espontaneidade das interações* (excerto 89, linhas 4 e 5). Porém, a coordenadora do grupo de espanhol acredita que, em contexto de formação de professores, *essa previsibilidade de temas e conteúdos* às vezes seja necessária, o que levou *N* a pedir minha opinião como mediadora a respeito disso, já que sua preocupação era a de justamente não tornar as interações desmotivadoras. Como se vê, as reflexões da interagente brasileira são realmente complexas, no sentido de procurar compreender o verdadeiro papel do *teletandem* como contexto de fato inovador de aprendizagem de línguas, conceito que, para ela, não parece ser compartilhado pelo grupo como um todo. Além disso, tais questionamentos vêm a comprovar a importância da

mediação como contexto de dialogismo e de colaboração e de possibilidades para o desenvolvimento de uma reflexão crítica sobre os papéis desempenhados pelos interagentes.

A nosso ver, as interações devem constituir-se de modo a atingir os objetivos de aprendizagem traçados pelos interagentes, em busca de sua autonomia. Assim, expliquei a *N* que talvez fosse realmente necessário, às vezes, partir de certa organização temática ou mesmo dar explicações mais estruturadas, que, a meu ver, não comprometeriam o caráter comunicativo do *teletandem*. Além do mais, esse foi um dos problemas de suas interações já percebidos por ela no excerto 88, conforme já observamos, e, constataremos mais à frente, também manifestado por *H* em sua avaliação final como aprendiz de PLE *in-tandem*.

A terceira categoria deste estudo, denominada *A formação de N como aluna e como futura professora de línguas e as implicações para a prática do teletandem*, apresenta as reflexões de *N* sobre suas experiências como aluna e aluna-professora de LE, enfocando de que maneira essas experiências se relacionam a sua atuação no *teletandem*. Assim, a interagente fala a respeito de sua “intuição” para dar aulas mais voltadas à comunicação, durante o segundo ano da graduação, embora ainda não tivesse tido contato com a *teoria da Lingüística Aplicada* (excerto 90, linha 3). Portanto, reflete que acabou agindo assim porque *o próprio contexto lhe pediu para fazer aquilo* (linha 6 do mesmo excerto).

Em outro momento, em meu diário de mediação, reflito a respeito de algumas colocações de *N*, para quem a formação acadêmica *em língua e cultura espanholas em sala de aula lhe dá suporte para as interações* (excerto 91, linhas 2 e 3). Para ela, *o ponto de partida foi a sala de aula, os professores com quem aprendeu a língua* (linhas 5 e 6 do mesmo excerto), e não sabe se teria a mesma *facilidade de interação* caso estivesse lidando com outra LE, como o russo ou o alemão, por exemplo, das quais não tem conhecimento algum (linhas 4 e 5 do mesmo excerto). Por outro lado, *N* ressalta que a própria formação, voltada para contextos de prática do ensino de espanhol e de português como LEs, gera dificuldades para ensinar PLE (excerto 92, linhas 4 a 7). Porém, é justamente o desafio dessa prática espontânea que considera *fascinante*, embora *difícil* (linhas 9 e 10 do mesmo excerto).

Portanto, podemos compreender que a formação acadêmica é, sem dúvida, um fator de peso nas reflexões de *N* a respeito de suas interações com *H*, já que os professores parecem estar lhe oferecendo a formação necessária para que interaja com uma falante de espanhol. Por outro lado, essa mesma formação não lhe garante sucesso ao lidar com o ensino de PLE, já que *N* afirma que, há quatro anos, ensinam-na como ensinar espanhol e português para falantes de língua portuguesa e em sala de aula. Portanto, não há qualquer enfoque voltado à formação de professores de PLE, lacuna que, sem dúvida, gerou falhas no contexto



pesquisado. Isso nos leva a crer que, tal como lhe aconteceu no segundo ano de graduação, *N* continua a aprender em contexto, e que a teoria, na prática, ainda está muito distanciada das novas e desafiadoras realidades educacionais.

A quarta categoria de reflexão envolve agora *A formação de H como aluna e professora de línguas: a perspectiva de N*. Nela podemos encontrar as reflexões da interagente brasileira sobre alguns aspectos da formação de *H* como aluna e professora de línguas, percebidos por meio das interações e comentados nas mediações. Em meu diário de mediação, exponho minhas impressões quanto à visão de *N* sobre as diferentes necessidades percebidas entre ela e sua parceira, no que diz respeito às situações de aprendizagem e de uso das LEs às quais estão expostas e a como isso interfere nas experiências e objetivos de aprendizagem de ambas, no *teletandem*. Assim, relato que *N* tem consciência de que sua parceira necessita muito mais da formalização lingüística do que ela (excerto 94, linhas 1 e 2), apresentando como justificativa o fato de *H* já ter uma oralidade bastante desenvolvida do português, pela prática com outros falantes europeus, faltando-lhe o conhecimento formal. Quanto à brasileira, esta prefere *ampliar seu vocabulário, conhecer aspectos culturais e expressões comunicativas* (linhas 5 e 6 do mesmo excerto) do espanhol, pois já tem um conhecimento bastante desenvolvido do aspecto formal da língua, pois a estuda há muito tempo (desde o ensino fundamental, no CEL). A meu ver, caracterizam-se aqui experiências e necessidades consideravelmente diferentes, já que aquilo que foi trabalhado de maneira intensa em uma carece na outra, em relação à aprendizagem das línguas envolvidas.

Outro aspecto que complementa essa diversidade de experiências de aprendizagem de LE entre uma interagente e outra reside nas situações e professores envolvidos nos processos. De maneira geral, *N* sempre aprendeu línguas com professores brasileiros — há uma professora salvadorenha na Universidade, que, porém, já vive há vinte anos no Brasil — e em contextos de sala de aula, nunca tendo tido contato com estrangeiros em nenhum tipo de interação antes do *teletandem*. No caso de *H*, as constantes viagens pela Europa lhe proporcionaram contatos espontâneos diversificados com falantes de diversas LEs, inclusive o português, em uma viagem a Portugal. Além disso, como já sabemos, a interagente mexicana aprende português em contexto convencional, na Espanha, e interage com *N* pelo *teletandem*, em outro tipo de contexto de aprendizagem. Tudo isso, acredito, faz com que os objetivos de aprendizagem se tornem, com razão, diferentes, já que, como temos dito nesta pesquisa, os contextos é que determinam as interações e todos os aspectos nelas envolvidos, ou seja, as crenças, as expectativas, os discursos e as reflexões possíveis.

Por fim, as experiências de *H* com três professoras de PLE, na Espanha, parecem ter deixado claro o tipo de aprendizagem esperada por ela e, ainda, o tipo de desempenho esperado de um professor, com base em suas próprias experiências enquanto aluna e professora de LE. Assim, embora a antipatia causada pela professora portuguesa tenha gerado até mesmo um clima de instabilidade no *teletandem*, pois *N* temia que *H* ficasse desmotivada para continuar aprendendo PLE, foi justamente por meio do *teletandem* que a motivação se reforçou, aspecto que, segundo *H*, está ausente nas aulas com a portuguesa. Por outro lado, apesar de ela nunca dar boas motivações, *H* acredita que a portuguesa é *uma boa professora de línguas* porque *faze-nos trabalhar e corrige-nos muito* (excerto 96, linha 13), o que parece deixar claro que, também para *H*, *teletandem* e sala de aula têm objetivos e proporcionam aprendizagens diferentes.

A quinta e última categoria deste estudo traz a *Avaliação do teletandem*, abordando as reflexões das participantes *N*, *H* e *M* manifestadas a partir das mediações, bem como a análise dos resultados alcançados no trabalho desenvolvido por elas durante o processo de aprendizagem *in-teletandem*, caracterizando-se, ainda, como uma categoria de auto-avaliação.

As subcategorias apresentam, assim, os pontos de vista de *M* em um percurso avaliativo sobre aspectos como a abordagem gramatical no *teletandem* e as estratégias de correção observadas e sugeridas. Nesse sentido, ao perceber que *N* tem algumas dificuldades quanto à pronúncia e à gramática no PLE que não consegue abordar, *M* acaba por fazer sugestões em relação à explicitação de explicações a respeito de aspectos que *incomodam na interação* (excerto 99, linhas 4 e 5). Assim, explica que a gramática não será ponto de partida, já que o intuito é trabalhar para que *H* tenha *uma conscientização, já que vai lidar com duas pronúncias diferentes da do espanhol: o português do Brasil (PB) e o português de Portugal (PP)* (excerto 100, linhas 9 a 11). Relembramos aqui o que diz Almeida Filho (2001), já discutido no Capítulo I, a respeito de a complexidade do sistema fonológico de ambas as línguas poder ocasionar problemas de sotaque ao aprendiz de português falante de espanhol, o que, para o autor, é algo natural, já que representa o processo de interlíngua por ele desenvolvido. Entretanto, como também já sabemos, é necessário motivar o aprendiz a desenvolver o que o autor chama de *autocrítica da própria produção*, em busca de uma competência de comunicação, justamente por se tratar de línguas próximas. Podemos afirmar, ainda, que tal necessidade se intensifica nesta pesquisa, dado o fato de *H* aprender PLE em outro contexto, no qual o sotaque é ainda outro, ou seja, o do PP, aumentando as dificuldades de *N* em relação ao trabalho com a língua.

Esse ponto de vista por mim manifestado confirma-se na segunda subcategoria, que traz as reflexões da mediadora sobre a necessidade de *N* deixar claro para *H* que ela não está aprendendo o mesmo PLE nos dois contextos, a ponto de *N* relevar certas sobreposições do PP em relação ao do PB. Em minha visão, *há dúvidas se realmente H está conseguindo construir conhecimento, algo que não considera fácil, quando se trata de uso* (excerto 101, linhas 8 e 9). Por sua vez, *N considera natural essa “interferência” do PP na aprendizagem de PB, pois, para ela, é na sala de aula que H sistematiza a língua* (excerto 102, linhas 1 a 3). Além disso, sabe que *H* conhece as diferenças entre as duas variantes, pois viveu três meses em Portugal e, por fim, confessa que tem muitas dificuldades para trabalhar com o PLE. Disse-lhe que entendo as razões apresentadas, mas não concordo com o fato de não trabalhar as diferenças.

Na própria mediação, tive consciência de que minha atuação extrapolou os princípios já considerados em relação ao trabalho do mediador no *teletandem*, que, entre outros procedimentos, deve evitar dar direcionamentos e fazer críticas a respeito das ações pedagógicas dos interagentes. Por essa razão, pedi desculpas a *N* por minha insistência, já que tenho conhecimento do quanto esse tema gera reflexões realmente profundas de sua parte, no *teletandem* e, além do mais, *não é intuito da mediação levar ninguém a pensar como pensamos* (excerto 105, linhas 1 a 3). Mesmo porque *N* manteve seu posicionamento e continuou agindo segundo suas crenças e da maneira que considerava mais plausível em relação aos contextos de aprendizagem de PLE vivenciados por *H*, demonstrando, mais uma vez, uma consciência crítica bastante desenvolvida quanto a sua autonomia no trabalho em *teletandem*. Sendo assim, acredito que foi possível praticar o que Bakhtin chama de discurso persuasivo, que, ao contrário do manipulativo, considera os conflitos e os pontos de vista divergentes como formas de discussão dialógica e colaborativa, garantindo sempre a presença da voz dos sujeitos, já que o pesquisador é, antes de tudo, participante de todo o processo. Além do mais, em diário de mediação, declaro que tenho aprendido muito nas mediações e acho que o *teletandem* pode proporcionar esse trabalho de reflexão coletiva muito mais do que uma aula convencional (excerto 104, linhas 1 a 3).<sup>21</sup>

Apesar de haver posicionamentos contrários entre as participantes, o papel da mediadora e a importância das mediações também são avaliados na quinta categoria. Assim, podemos dizer que, na subcategoria que envolve os pontos de vista das interagentes, a

---

<sup>21</sup> Justifico o uso da 1ª pessoa do singular pelo fato de tratar-se de um trecho bastante pessoal, no qual exponho minhas próprias impressões a respeito da interferência exercida na mediação, refletida em meu pedido de desculpas dirigido à interagente brasileira.

mediadora aparece para *N* como aquela que tem *a responsabilidade e a obrigação de fazer o interagente refletir* (excerto 106, linhas 3 e 4), algo que considera positivo. Além disso, *N* reflete em seus diários que na mediação, *M* e ela ora discordaram ora concordaram sobre alguns pontos, o que para ela é muito interessante, *pois a cada problema me sinto mais motivada a pesquisar* (excerto 109, linhas 1 a 3). Por fim, em outro diário, *N* afirma que *fazer mediações é muito bom, pois traz coerência para sua formação, conscientização de sua responsabilidade pela aprendizagem da H e reflexões em busca de soluções* (excerto 108, linhas 1 a 5). Também para *H*, a conversa com *M*, por *chat*, resultou *em uma noite muito boa, embora tenha se estendido até a uma hora da manhã* (excerto 110, linhas 1 e 2). Portanto, podemos constatar que a atividade de mediação é crucial neste contexto, tanto para interagentes quanto para mediadora.

O significado das mediações para a formação e atuação de *N* em contexto de *teletandem* também pode ser percebido em seus questionamentos sobre o enfoque gramatical nas interações ou, ainda, sobre transferir procedimentos de sala de aula para o *teletandem*, nos quais fica clara a solicitação da opinião de *M* quanto a esses aspectos. Assim, vemos mais uma vez a interagente brasileira afirmar que não sabe por onde começar com a pronúncia da *H*, no português, chegando a questionar diretamente a mediadora, com perguntas como *E a fonética? O que eu faço com ela?* (excerto 111, linhas 4 e 5). Em outro momento da mesma mediação, a interagente transfere para a mediadora a pergunta que faz para si própria, talvez no intuito de compartilhar os dilemas vividos no *teletandem*: *(...) Isso não vai fazer com que a gente saia da sala de aula e vá pro computador (...) transformar a sala de aula numa sala virtual? O que você acha?* (excerto 112, linhas 4 a 7).

Podemos observar que, nesses casos, é a própria interagente quem pede o posicionamento da mediadora, reforçando a idéia de que o pesquisador não pode ser imparcial na investigação e que, neste caso, seus pontos de vista são igualmente fundamentais para que a mediação não se caracterize como um discurso de aconselhamento, o qual, segundo vimos em Fairclough (2001), é uma prática de controle social em conflito com práticas de mobilização política, nas quais os problemas sociais só podem ser resolvidos por meio da mudança social. O que queremos dizer é que o pesquisador precisa se envolver nos problemas do contexto que investiga porque estes são também seus e, portanto, só mesmo envolvido neles fará com que os outros participantes deixem de encarar os conflitos como se fossem individuais, no sentido de buscarem, em colaboração, as verdadeiras transformações sociais. Portanto, preocupar-se com a caracterização do *teletandem* enquanto cenário inovador de aprendizagem de línguas e não como uma transferência da sala de aula para a sala virtual é

uma problemática extremamente crítica e que, como tal, deve ser pensada em um contexto social e político que envolva a todos.

Por fim, chegamos a avaliação final do *teletandem*, subcategoria na qual *N* e *H* manifestam um autêntico posicionamento reflexivo crítico sobre suas atuações no *teletandem*, os resultados esperados e obtidos e, ainda, sobre a caracterização da aprendizagem no *teletandem*. *N*, em particular, manifesta sua visão a respeito da caracterização do *teletandem* e das competências que a modalidade proporcionou-lhe desenvolver em relação a sua formação inicial em contexto universitário. Nesse sentido, observamos declarações que revelam fraquezas e limitações quanto a ser parceira na aprendizagem da outra, bem como a constatação de que o *teletandem* foi uma oportunidade de trocas culturais e afetivas. Mais uma vez, podemos constatar, então, que as mediações garantiram *um clima de confiança e de descontração que possibilitou às interagentes expressar seus sentimentos, necessidades e dificuldades sem constrangimentos ou receios*, tal como se propõe no “Projeto Teletandem Brasil”.

Assim, *N* avalia que se sentiu mais preparada para aprender espanhol do que para ensinar português, já que essa posição era mais *confortável* para ela (excerto 113, linhas 4 a 6, 9 a 11). Por essa razão, *N* acredita que grande parte das interações tiveram esse formato, isto é, *H* ensinando espanhol e *N* aprendendo espanhol, levando a interagente brasileira a concluir que sua parceira *ensinou mais do que aprendeu* (linhas 13 e 14 do mesmo excerto), devido tanto a inexperiência de *N* quanto a sua certeza de que *H* estava aprendendo português em sala de aula, na Espanha. Agora que está formada, *N* reflete também sobre sua própria formação e de que forma o curso superior contribui para sua atuação no *teletandem*. Para ela, a abordagem lingüística oferecida na graduação foi fundamental para a compreensão de aspectos fonéticos, fonológicos e morfológicos envolvidos na aprendizagem *in-teletandem*, porém, *algumas competências só puderam ser desenvolvidas graças às interações e não à graduação* (linhas 27 e 28 do mesmo excerto), que são *pensar a língua portuguesa como estrangeira e buscar ocorrências do dia-a-dia para explicar com exemplos reais as dúvidas de sua parceira* (linhas 30 a 35). Assim, tanto a teoria oferecida na graduação quanto a prática proporcionada pelas interações têm para *N* a mesma importância em termos de formação profissional docente para o *teletandem*. Por fim, *N* acredita que o *teletandem* se aproxima muito de um contexto de imersão. Para ela, se é possível aprender estando em um país cuja língua nunca aprendemos em sala de aula, então também é possível aprender em *teletandem*, embora os contextos se caracterizem e promovam aprendizagens diferenciadas. Assim, concorda com *H* ao afirmar que a aprendizagem de uma LE na interação entre falantes da área

de educação e entre falantes “leigos” se dá de formas diferentes, e o risco de se ensinar algo errado no segundo contexto pode ser maior.

Quanto à avaliação realizada por *H*, a interagente acredita que o mais interessante no *teletandem* foi a possibilidade real de comunicar-se com alguém, aprender sobre sua cultura, os pensamentos e os costumes de um povo, aspectos reais que não aparecem em livros (excerto 114, linhas 2 a 5). Por outro lado, *H* avalia que, como aspecto negativo, as interações não tiveram um guia ou planejamento, seja gramatical, pessoal ou temático, fato que acabou caracterizando-as como uma relação pessoal com poucas nuances pedagógicas ou lingüísticas propriamente ditas. Nota-se também uma auto-crítica bastante acentuada em *H* enquanto interagente, que acredita não ter se envolvido profundamente nas interações, não ter dado explicações adequadas da língua espanhola a *N* e ter-lhe oferecido uma visão de cultura espanhola da perspectiva de uma mexicana, algo que, para ela, não é o mesmo que a visão apropriada de um nativo (linha 21 do mesmo excerto). Notamos, assim, uma atividade auto-avaliativa por meio da reflexão sobre os aspectos mencionados. Na perspectiva de *H*, o fato de sua parceira e ela terem formação docente poderia ter feito com que avançassem mais no trabalho desenvolvido. Porém, acredita que uma pessoa que não tenha essa mesma formação poderá aprender muito sobre cultura, pronúncia, vocabulário, mas terá muitas dificuldades com gramática, inclusive podendo “mal aprender”, já que não é fácil explicar os usos da própria língua (linhas 30 a 32 do mesmo excerto). *H* deixa claro também que aprendeu mais PLE em sala de aula convencional do que no *teletandem*, ambiente que, segundo ela, não é suficiente para que haja aprendizagem. Na sala de aula, *H* desenvolveu mais atividades de leitura e de produção textual, estratégias que considera importantes para sua aprendizagem e que foram escassas no *teletandem*. Assim, as explicações pareciam-lhe muito soltas, sendo que *H* já não se sente capaz de recordar as correções feitas por *N* em suas produções. Nesse sentido, *H* gostaria que também as explicações tivessem sido mais formalizadas no *teletandem* e não apenas abordadas no contexto imediato, tal como acontecia nas aulas convencionais, porque se seguia uma ordem (linhas 49 a 54 da mesma interação). Quando questionada sobre como caracterizaria o contexto de *teletandem*, que, segundo ela, não é nem uma sala de aula de línguas para estrangeiros nem um contexto de imersão, *H* responde que poderia ser algo como um “espaço de interação”, no qual ninguém é estrangeiro, ninguém está em imersão, mas ambos os interagentes estão em contato (linhas 70 e 71 do mesmo excerto). Para ela, a aprendizagem ocorre, mas não é formal, já que o principal é a comunicação, mais que o caráter didático nas interações. Assim, aprende-se a comunicar, mas não necessariamente a língua. Como não é educação convencional, não tem que funcionar como tal. Para ela, o

*planejamento poderia salvar os “pontos mortos” das interações, mas isso não quer dizer que deva haver um “guia” para o teletandem (excerto 114, linhas 71 a 79).*

Após a análise das categorias de reflexão que acabamos de expor, acreditamos que seja possível, então, encontrar respostas para a terceira subpergunta de pesquisa: *Como se constrói o discurso da mediação, no sentido de possibilitar o desenvolvimento de um processo crítico de reflexão quanto ao contexto de teletandem?*

Podemos afirmar que, nesta pesquisa, o processo de mediação apresenta-se como fundamental para a verbalização das dificuldades, frustrações, conquistas e reflexões a respeito de diversos aspectos relacionados ao trabalho interativo em *teletandem*, tais como o relacionamento pessoal entre as interagentes, a interculturalidade, a aprendizagem de LE, a abordagem de LM como LE e a formação docente para tal contexto, entre outros. No ato de verbalizar, as participantes podem ouvir e fazer ouvir sua voz como participantes do processo e, assim, assumirem um posicionamento crítico quanto a sua atuação e a da outra no *teletandem*, tanto em relação às interações quanto em relação às mediações. Dessa forma, ficam explícitas as visões das participantes a respeito dos resultados dos dois processos, interagir e mediar, para o estabelecimento de atitudes reflexivo-críticas de avaliação do *teletandem* para a aprendizagem de línguas e para a formação de profissionais em/para tal contexto.

Em relação aos posicionamentos conflituosos existentes em alguns momentos das mediações, especialmente entre *N* e *M*, reafirmamos nosso ponto de vista de que o conflito é elemento constituinte do dialogismo (BAKTHIN, 1988), já que as pessoas pensam de maneira diferente e as tensões são resultados das distintas posições muitas vezes assumidas nos processos de construção dialógica. Portanto, ignorar conflitos é igualmente ignorar a característica persuasiva do discurso.

Como afirma Fairclough (2001), a consciência sobre a linguagem é o primeiro passo na busca pela emancipação na prática do discurso. Nesse sentido, consideramos o posicionamento de Fairclough bastante adequado a nossa realidade investigativa, já que, enquanto interagente proficiente, cada participante do *teletandem* assume um poder negociado e consentido pelo outro, estabelecendo-se relações geradas a partir de uma reflexão crítica sobre os papéis assumidos, em busca da reciprocidade, um dos princípios do trabalho *in-teletandem*. Lembremos que o autor também afirma que as pessoas usam a linguagem de maneiras diferentes, produzindo efeitos sociais que podem manter ou modificar as relações, já que a linguagem é parte do fenômeno social.

Discutindo os “papéis sociais” (grifo do autor), ou melhor, as *posições subjetivas* assumidas particularmente na instituição escolar (FAIRCLOUGH, 2001, p. 31), o autor acredita haver um sentido no qual podemos dizer que o professor e os aprendizes *são aquilo que fazem*. Os tipos de discurso predominantes em sala de aula estabelecem posições subjetivas para professores e alunos, e é somente “ocupando” (grifo do autor) tais posições que eles se tornam professor ou aluno. Ocupar uma posição subjetiva é essencialmente uma questão de fazer (ou não fazer) certas coisas, de acordo com os direitos e deveres discursivos de professores e alunos — isto é, aquilo que a cada um é ou não é permitido e solicitado dizer, por meio de tipos particulares de discurso. Para Fairclough, trata-se aqui de um caso em que a estrutura social, na forma particular de convenções discursivas, determina o próprio discurso. Em contrapartida, ao ocuparem posições subjetivas particulares, professores e alunos acabam por *reproduzi-las*, já que somente assim podem continuar a ser parte daquela estrutura social; o discurso, assim, é que determina e reproduz tal estrutura social. O ponto fundamental desta discussão está no fato de que a educação, ao lado de todas as outras instituições sociais, tem como sua “agenda oculta” (grifo do autor) a reprodução de relações de classe e de outras estruturas sociais mais elevadas, ao lado de sua agenda educacional aberta.

A questão dos papéis sociais exercidos pelos *sujeitos* desta pesquisa confere-lhes o significado de agentes sociais, mas, em alguns momentos, notamos situações de constrangimento. Porém, como já vimos em Fairclough, é justamente nesses momentos que reside a pré-disposição de tornar-se capaz, ativo e *criativo*, no sentido de criar novos discursos e de questionar posicionamentos.

Da mesma forma, para Bourdieu (2003), os indivíduos em interação modificam a todo momento suas expressões no sentido de gerar receptividade e o fato de, como mediadora, ter pedido desculpas a *N* pela tentativa de interferir em suas ações representa essa busca ideológica de agir com mais prudência e, ainda, de suavizar relações de poder que, inevitavelmente, estão em jogo em qualquer atividade de supervisão.

Tendo em vista as mudanças contemporâneas profundas pelas quais temos passado, como consequência dos “efeitos globalizantes” destacados por Fairclough (op. cit.), notamos uma transformação significativa nas relações de poder. Assim, as (rel)ações à distância assumidas nesta pesquisa permitem um entendimento mais amplo das diferenças sociais, culturais e cognitivas das participantes. Por essa razão, a mediação à distância ampliou também o significado do discurso e modificou aquilo que podíamos fazer, por meio dos usos contextualizados da linguagem. Assim, foi possível mediar também com *H*, por meio de uma



entrevista virtual, e desenvolver, em diálogo, uma reflexão bastante crítica e explícita a respeito do *teletandem*.

Verificamos, assim, que, nas mediações, o discurso persuasivo é o que predomina, construindo-se e reconstruindo-se em uma realidade totalmente nova e inovadora para as três participantes, fazendo com que nossas palavras se fundam, gerando transformações a respeito de nossos papéis, poderes e limitações, por meio de uma consciência, ao mesmo tempo, individual e coletiva. Tais aspectos abrigam a reflexão crítica, que é o elemento que constitui, por sua vez, o próprio discurso persuasivo e, como vimos nesta pesquisa, possibilita a negociação e a transformação ideológica das participantes, ou, ainda, um trabalho telecolaborativo de reflexão.

Tendo concluído a análise dos dados proposta para esta investigação, traçaremos, no próximo capítulo, as considerações finais a respeito do trabalho desenvolvido, bem como os encaminhamentos da questão na prática e os posicionamentos das interagentes após a análise.

**CAPÍTULO IV**  
**CONSIDERAÇÕES FINAIS E**  
**ENCAMINHAMENTO DAS QUESTÕES**  
**NA PRÁTICA**

O presente capítulo tem como objetivo discutir os resultados alcançados, no sentido de vislumbrar respostas à grande pergunta de pesquisa proposta neste estudo: *Como se caracteriza a formação inicial de professores de línguas interagentes em um contexto de aprendizagem in-teletandem?* Temos, como intuito, apresentar sugestões que possam contribuir para a área de investigação na qual esta pesquisa está inserida, a partir das discussões já trazidas nos capítulos anteriores, a respeito de crenças, discurso e reflexão, em um contexto de formação inicial de professoras de línguas para/em *teletandem*. Dessa maneira, a seção traça considerações finais a respeito desta investigação de doutorado, sugere encaminhamentos para a área e apresenta, ainda, as perspectivas das interagentes a respeito dos resultados de análise.

A construção da prática docente em *teletandem* tem como primeiro diferencial em relação às práticas convencionais uma questão com a qual professores estão muito poucos habituados a lidar, que é a ressignificação do sentido de *ensinar* línguas. Como já vimos e discutimos em capítulos anteriores, ao ensinar língua em *teletandem*, um interagente ajuda o outro a aprender, já que o caráter tradicional de ensino não condiz com a própria caracterização dos participantes, que são ambos interagentes e não aluno e professor. Outra marca da modalidade em foco é o princípio da autonomia, que deve capacitar interagentes a se responsabilizar pelo progresso de seu próprio aprendizado, tornando explícitos seus objetivos, necessidades, dificuldades e limitações, no sentido de que, em um trabalho recíproco, ambos possam aprender e comunicar nas línguas-alvo. Portanto, é um trabalho verdadeiramente interdependente e, por essa razão, complexo, pois, em contextos de sala de aula, temos poucas ou raras oportunidades de exercitar nossa autonomia, ou, muitas vezes, nem temos consciência ou motivação para isso.

Nesse sentido, a formação de atuantes para/em contextos de *teletandem* tem como primeiro embate as questões que envolvem a formação tradicional de alunos e de professores, já que, como vimos nesta pesquisa, muitas das crenças trazidas e mantidas pelas participantes no processo de aprendizagem de línguas analisado foram geradas ora como alunas, em momentos iniciais de escolarização, ora como alunas-professoras, em formação inicial docente. Acreditamos, porém, que o próprio fato de estarmos nesta pesquisa revela um posicionamento ou, pelo menos, uma iniciativa de encarar os novos desafios de formação docente que a inovação do contexto nos apresenta, ou, usando as idéias de Celani (2004), aceitamos o *risco* e a *incerteza* que essa aprendizagem complexa representa. Assim, colocamo-nos todas como aprendizes, ainda que, em

muitos momentos, nossa visão de aprendizagem tenha nos feito acreditar que não aprendemos de fato.

Por estarmos em um contexto novo e desafiador de ensino/aprendizagem, temos de pensar em nossa formação e em nossas tarefas sob uma nova ótica, na qual a própria visão de ensinar e de aprender ganha novas dimensões interacionais, deixando de ser solitária ou baseada em tarefas instrucionais e no apoio em modelos de atividades ou de professores. No atual contexto, aprender, ensinar e formar exigem criatividade e, tal como a interação, o planejamento passa a acontecer quase que em tempo real. Daí, talvez, a reflexão de *H* de que não houve planejamento ou que a aprendizagem, tal como ela a concebe — linear, organizada, explícita, formal — não tenha ocorrido no *teletandem*. E, talvez, ainda, sejam as crenças construídas como aluna, os estudos “sérios e difíceis” do espanhol e o discurso carregado de ideologias discriminatórias da professora portuguesa de PLE aspectos importantes na caracterização de uma “ilusão de aprendizagem” no *teletandem* manifestada pela interagente. Por outro lado, vimos também em *N* uma constatação igualmente incômoda de que sua atuação ao ensinar PLE deixou a desejar, já que acredita ter assumido a posição mais confortável de aprendiz, a que vinha exercendo na graduação, a qual, conforme a própria participante constatou, ofereceu-lhe a tradicional competência teórica, mas não dialogou com ela a respeito de duas competências que ela mesma elencou, em seu percurso reflexivo: *pensar sobre a LP como estrangeira e buscar ocorrências no dia-a-dia para explicar com exemplos reais as dúvidas da parceira*. Como se vê, são preocupações distintas entre as participantes e que revelam o desenvolvimento de diferentes percursos reflexivo-críticos sobre o contexto e suas implicações para a formação docente.

Enfocando ainda a questão do ensino/aprendizagem, não podemos deixar de enfatizar a importância da interculturalidade no processo de identificação no *teletandem*, o que, nesta pesquisa, ocorreu de forma socializadora, politizadora e ética. Percebemos que, por meio do enfoque cultural, houve de fato um processo de ensino/aprendizagem não apenas das línguas, mas dos valores, ideologias, costumes e diferenças conceituais, políticas, geográficas e pessoais que dão identidade aos povos enfocados, no caso, por perspectivas bastante interessantes. Tivemos, assim, a visão cultural de uma brasileira que nunca saiu de seu país e de uma mexicana que vive na Espanha e tem como referencial, ainda, os costumes do povo português, uma das razões pelas quais decidiu estudar PLE. Por esse prisma, visualizamos uma ampla perspectiva de aprendizagem e de exercício da ética e da cidadania por meio do *teletandem*, que

ultrapassa barreiras territoriais e agrega diferentes nacionalidades, línguas e culturas, promovendo, assim, a verdadeira educação pela linguagem. Em nossa visão como pesquisadores e formadores, essa deveria ser a verdadeira função do ensino/aprendizagem e da formação docente, isto é, agregar identidades e culturas, não no sentido de homogeneização, mas no de busca pela consciência quanto às diferenças de idéias, de crenças, de concepções e de objetivos. Portanto, para nós, é notório que a aprendizagem ocorreu, de maneira criativa e inovadora, no *teletandem*.

Outra questão fundamental nesta pesquisa é a que se refere à mediação. Como vimos, grande parte das reflexões e dos posicionamentos convergentes e divergentes em relação ao contexto construíram-se e manifestaram-se nas mediações, revelando o espaço de mediar como o ideal para que se instaure um discurso dialógico, persuasivo e com bases reflexivas, em busca da emancipação. Porém, observamos que as oportunidades de realização dessa atividade foram mais acentuadas entre *N* e *M*, que realizaram cinco mediações ao longo do processo, do que entre *H* e *M*, que tiveram apenas uma oportunidade de dialogar e, por sinal, bastante significativa e reveladora. Já a possibilidade de mediação entre *N*, *H* e *M* nem chegou a existir, configuração mediativa que, sem dúvida, teria promovido reflexões de outra ordem. Portanto, ainda que as mediações com *N* acabassem por proporcionar discussões posteriores importantes entre as interagentes, não houve um trabalho mais aproximativo entre *H* e mediadora, que, na verdade, nem precisaria ter sido *M*, mas uma segunda mediadora participante do processo, que realizaria com *H* um trabalho igualmente fundamentado nos princípios de mediação propostos para o *teletandem* e com quem *M* poderia dialogar, em um trabalho telecolaborativo também em termos de mediação, isto é, entre mediadoras.

Dessa maneira, acreditamos que se faz necessário um envolvimento dos responsáveis pelos interagentes estrangeiros, no sentido de que acompanhem os trabalhos desenvolvidos pelos participantes e realizem com eles uma supervisão colaborativa tal como nos propomos a realizar com os interagentes brasileiros. Caso esse acompanhamento tivesse sido realizado com *H*, talvez tivéssemos compreendido melhor os objetivos por ela almejados e as ansiedades reveladas por ela apenas na entrevista final, colaborando, conseqüentemente, com o trabalho de *N*. Portanto, acreditamos que a mediação é atividade essencial para o desenvolvimento de uma reflexão crítica no âmbito da formação docente para/em contexto de *teletandem*.

Voltando à participante brasileira, discutimos, desde o início, a respeito de um problema que nos pareceu gerador de todas as ansiedades e dificuldades no trabalho em *teletandem*, que foi o seu total desconhecimento e despreparo para atuar com o PLE. Acreditamos que, da mesma forma como na aprendizagem *in-tandem*, na qual é necessário que os interagentes tenham pelo menos um conhecimento básico das LEs enfocadas, também é crucial que, em se tratando de formação inicial para/em tal contexto, o preparo docente na promoção do ensino/aprendizagem de PLE deva ser tratado como questão fundamental nos currículos que almejam uma formação docente para novos contextos mediados pela tecnologia. Como vimos nos documentos oficiais analisados no Capítulo II, a visão de formação docente passou por transformações significativas na elaboração das diferentes leis, diretrizes e reformas educacionais. O papel sócio-politizador do professor e do lugar da aprendizagem de línguas deixou de se restringir à sala de aula para serem considerados os diferentes contextos nos quais a aprendizagem pode se dar. Nesse processo, torna-se inegável nos documentos a presença de conceitos como globalização, letramento e competências gerais para um ensino contextualizado e mediado pelo computador. Porém, não se fala, ainda, na formação específica do professor de PLE, que, na visão contemporânea dos documentos oficiais, deveria ocupar lugar de destaque. Não podemos pensar em intercâmbio de culturas, nem mesmo em atuar de maneira sócio-politizadora como professores, sem que tenhamos em mente que as trocas lingüísticas devem ser mútuas, e não baseadas na antiga visão de que a aprendizagem de línguas é um caminho de via única, pois poucas pessoas querem ou precisam aprender português. Portanto, os documentos devem contemplar essa formação e as universidades devem ter condições de proporcionar sua implantação, no sentido de que a atuação dos participantes em novas configurações contextuais de ensino/aprendizagem de línguas mediada pelo computador tenha um suporte teórico-prático consistente e relevante em relação a inovações do contexto.

#### **4.1 O ponto de vista das interagentes *N* e *H* após a análise**

Depois de preparada a versão preliminar desta tese, apresentamos às participantes as considerações finais que constituem esta seção, no intuito de que apresentassem seus pontos de vista a respeito dos processos desenvolvidos em *teletandem* — interações e mediações — tecendo possíveis comentários. Nessas

condições, conversamos informalmente por *e-mail*, sendo que ambas enviaram suas considerações, a serem apresentadas a seguir.

*Hola, M,*

*He leído las conclusiones de tu trabajo y estoy — hasta donde comprendo con mi poco portugués — de acuerdo con ellas. Me parecen muy importantes las consideraciones en torno a lo que se puede aprender con el teletandem sobretudo sin tener formación de profesor de lenguas extranjeras y me gustó mucho el apunte sobre la convivencia y aprendizaje cultural.*

*Insisto en que me gustaría leer más de su tesis porque me interesa el tema y así puedo seguir practicando mi portugués también.*

*Le deseo mucha suerte en el examen y ojalá me pueda contar cómo le fue. Seguimos en contacto y felicitaciones por su trabajo.*

*H (27/09/2008)*

*Olá M,*

*Terminei de ler hoje as suas considerações finais e achei que você foi bem coerente e concordo com as suas colocações. Fiquei contente por ver a idéia de que o teletandem é uma aprendizagem natural, embora eu acredite que um pouco mais de organização e formalidade não teriam feito mal às minhas interações com a H. Como você pode notar, tomei como minhas as crenças dela, e penso assim porque acho que teria facilitado sua aprendizagem se os encontros tivessem sido um pouquinho mais estruturados. Mesmo assim, acredito que o teletandem seja exatamente o contrário disso, ou seja, que nesse processo a aprendizagem se dê como em um contexto de imersão, e digo isso principalmente porque depois de mais ou menos 10 meses sem falar espanhol, consigo me lembrar de coisas que aprendi com ela (como informações culturais, expressões, entonação, etc), mas não me lembro das regras que aprendi em sala de aula e, então, corro para as gramáticas. Essas breves observações mostram o quanto o teletandem foi importante para minha aprendizagem e como colaborou para que eu começasse a refletir sobre minhas ações como professora. Espero que você tenha muito sucesso (mais ainda!!!) com os resultados desse projeto, que considero um pouquinho meu também... ehehehe. Fiquei curiosa para ler todo o trabalho e senti saudades do projeto... Beijinhos,*

*N (25/09/2008)*

Como acabamos de ver, *N* e *H* manifestaram interesse por ler toda a análise, então decidimos enviar a ambas o capítulo de análise de dados, para que pudessem posicionar-se de maneira mais adequada em relação ao processo analítico desenvolvido. Entretanto, temos de esclarecer que, logo após, *H* teve de assumir as turmas de uma professora da universidade em que é docente, acumulando muitas aulas e sobrecarregando-se de trabalho. Sendo assim, escreveu-me a seguinte mensagem:

*Querida M,*

*Lamento mucho tener que decirte que no he podido leer tu capítulo y que tengo muy difícil leerlo ahora. Estoy completamente desbordada de trabajo porque una profesora de la universidad renunció y he entrado a sustituirla en varios grupos y ahora trabajo de 7 am a 9 pm. Lamento mucho no poder comentar ahora tu trabajo pero es que de verdad me es imposible leerlo en estos días. De cualquier forma confío en tu opinión y buen juicio. Te deseo mucha suerte con el examen, por favor escíbeme para saber como fue. Saludos y disculpas outra vez.*

*H (29/10/08)*

Por sua vez, *N* encaminhou por *e-mail* seu parecer a respeito da análise, o qual trazemos em seguida:

*Como interagente do projeto Teletandem Brasil e parte do trabalho que está sendo defendido, passei a entender o que Guimarães Rosa quis dizer com a seguinte citação: “Mestre não é aquele que ensina, mas que de repente aprende”. Para mim, é dessa forma que se define o processo de ensino/aprendizagem, principalmente na abordagem em questão. Essa mensagem ilustra bem a questão da reciprocidade e, conseqüentemente, da aprendizagem colaborativa que se procurou, ou melhor, que se procura desenvolver entre os pares interagentes.*

*Como já abordado pela pesquisadora, minha companheira H sempre esteve muito envolvida e preocupada com o sucesso de nossas interações, o que me motivou e fez com que superássemos os problemas técnicos iniciais e concretizássemos a realização do teletandem, assim como era proposto pelo projeto. Além dessa motivação “técnica”, a seriedade e o comprometimento de H, mesmo sem nenhum laço institucional, possibilitaram o desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem analisado.*



*Todo esse envolvimento e auxílio mútuo foram muito importantes para que criássemos uma afetividade que seria, posteriormente, responsável pelo prazer em aprender a língua uma da outra e, principalmente, pelo respeito às crenças e convicções que tínhamos sobre o processo de ensinar e aprender: H mais organizada e tradicional e eu com a única certeza de que devia me afastar das estratégias de ensino e aprendizagem que não me agradavam.*

*Essas e outras crenças foram discutidas durante minhas mediações com M, as quais tiveram um papel fundamental no desempenho de minhas ações e reflexões. Tais mediações auxiliaram nas resoluções de dúvidas e no redimensionamento de algumas ações, embora a discussão de alguns temas tenha gerado conflitos, o que proporcionou reflexões ainda mais críticas do que aquelas em que não havia discordâncias entre interagente e mediadora. É fato que M assumiu uma postura excepcionalmente condutiva, entendendo o termo como uma atitude a fim de desenvolver a minha reflexão crítica e nunca manipular e controlar as minhas ações.*

*Outra questão interessante a notar na análise de M sobre minha formação auto-crítica é que as reflexões de H sobre sua aprendizagem de PLE corroboram com as minhas reflexões como professora de PLE, mostrando que suas críticas com relação à forma que realizávamos nossas sessões, sem uma ordem e sem exercícios convencionais, são as mesmas que tive com relação as minhas ações, julgadas por mim como inexperientes e insuficientes; tanto que assumi, por vários momentos, o papel mais cômodo de aprendiz, enquanto, na verdade, deveria ensinar.*

*Essas críticas partiram de um cunho frustrante e atingiram um caráter reflexivo e construtivo durante as mediações, que cumpriram com o seu papel social, coletivo e, principalmente, democrático. Dessa maneira, tem-se presente uma pesquisa coerente e comprometida com seus resultados, além de um trabalho responsável, não apenas por apresentar e analisar dados, mas por contribuir de forma reverente na formação de professores.*

*N(30/10/08)*

Diante das considerações traçadas por N e H, acima apresentadas, reafirmamos o comprometimento desta investigação com a formação docente em/para contextos mediados pelo computador, especialmente em modalidade de *teletandem*, já que percebemos uma reflexão acentuadamente crítica nas participantes a respeito da

formação docente para tal contexto, bem como sobre sua própria formação e sobre sua atuação no *teletandem*, entre outros aspectos. Está clara, ainda, a manifestação das participantes a respeito da importância da mediação como atividade propulsora de uma reflexão emancipatória quanto às dúvidas, frustrações, ansiedades e conflitos presentes na experiência de interagir e formar-se profissionalmente para/em contexto de ensino/aprendizagem de línguas pelo *teletandem*.

#### **4.2 Contribuições práticas da pesquisa no âmbito da formação de professores de línguas em contexto mediado pelo computador**

A investigação realizada nesta tese de doutorado, bem como o ponto de vista manifestado pelas interagentes após a análise, sugerem alguns encaminhamentos que sintetizam, de maneira geral, as discussões trazidas no desenvolvimento do estudo, sendo eles:

- O *teletandem* pode caracterizar-se como um contexto de ensino/aprendizagem muito próximo ao de imersão, no qual ambos os interagentes estão em contato, caracterizando-se como um “espaço de interação”.
- A aprendizagem ocorre, mas não é formal, já que o principal é a comunicação. Assim, aprende-se a comunicar, mas não necessariamente os componentes estruturais das línguas. Como não é educação convencional, não tem que funcionar como tal, atribuindo um sentido renovado ao ensino, no qual ambos os interagentes são aprendizes em colaboração mútua. As interações devem constituir-se de modo a atingir os objetivos de aprendizagem traçados pelos interagentes, em busca de sua autonomia. O planejamento poderia salvar os “pontos mortos” das interações, mas isso não quer dizer que deva haver um “guia” para o *teletandem*.
- A aprendizagem de uma LE na interação entre participantes da área de educação é vista como a ideal, já que há um risco maior de se aprender de maneira equivocada entre falantes “leigos”, isto é, que não estão envolvidos em contexto de formação docente.
- O *teletandem* representa uma possibilidade real de comunicar-se com alguém, aprender sobre sua cultura, os pensamentos e os costumes de um povo, aspectos reais que geralmente não aparecem em livros.
- A abordagem intercultural ou *telecultural* pode proporcionar oportunidades de formação e de ensino/aprendizagem sociais, éticas, políticas, geográficas, históricas e

lingüísticas, além de gerar a valorização das diferenças e a formação de conceitos como identidade e cidadania, essenciais em contextos mediados pela tecnologia, nos quais podemos conviver, também, com o risco da homogeneização ou da desintegração cultural.

- A formação responsável de professores para tais contextos é essencial no estabelecimento de sistemas educacionais apropriados e que não estejam sujeitos aos riscos acima apontados.

- 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 *in-teletandem* e conscientização quanto à responsabilidade pelo ensino/aprendizagem em parceria. Por essas razões, a mediação deve ser realizada em ambos os contextos de formação docente, o brasileiro e o estrangeiro, e, ainda, em telecolaboração entre mediadores – formadores em formação para o/em *teletandem* – a fim de que as trocas também aconteçam entre esses participantes, e não apenas entre interagentes e mediador, gerando benefícios a todos os envolvidos e caracterizando o trabalho em “redes de formação”.

- O discurso persuasivo parece ser o mais coerente tanto às interações quanto às mediações, marcado pela interação dialógica, pela consideração dos conflitos como oportunidades de negociação e de aprendizagem colaborativa e, principalmente, pela capacidade de promover a reflexão crítica e emancipatória por meio da linguagem, fenômeno interacional imprescindível nos atuais contextos sociais em que vivemos e atuamos, sujeitos a constantes e rápidas transformações.

- As crenças são construtos pessoais, sociais, contextuais e cognitivos que nos auxiliam na compreensão das expectativas e das concepções a respeito de língua, interação, ensino/aprendizagem, cultura, papel do professor, motivação, tecnologia, entre outros, trazidas para o contexto de *teletandem* e reconstruídas ou não nesse mesmo contexto. Nesse sentido, podem gerar visões e discursos diferenciados de ensino/aprendizagem no ambiente investigado. Complementarmente, o fato de as participantes ingressarem em um projeto de formação e atuação *in-teletandem* já pode ser considerado como uma predisposição para a reflexão crítica sobre os aspectos elencados acima e, ainda, para a autonomia e para as incertezas presentes em contextos diferentes da sala de aula

convencional de LE. Portanto, o diálogo entre crenças, discurso e reflexão profissional é perfeitamente compreendido nesta pesquisa.

- É necessário que os cursos superiores de formação de professores de línguas, bem como os documentos que regulamentam o funcionamento de tais cursos, focalizem a formação docente para novos contextos de ensino mediados pela tecnologia, nos quais as configurações tradicionais de transposição de teoria já não funcionam tão efetivamente. Assim, sugerimos uma inovação da formação docente, levando em conta a formulação contextualizada das competências e a capacidade criativa do professor, que, no contexto pesquisado, envolvem “pensar a LP como estrangeira” e “buscar ocorrências no dia-a-dia para explicar com exemplos reais as dúvidas da parceira“. Portanto, acreditamos que caberia ao *Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*, por constituir um projeto institucional com proposta inovadora e inédita no Brasil, colaborar com a formulação de diretrizes oficiais de formação superior docente que contemplem essas novas realidades e necessidades, reunindo e documentando as competências apontadas nesta pesquisa e, ainda, as que aparecerão em outros contextos investigativos sobre o *teletandem*, em busca de uma formação teórico-prática coerente e adequada aos novos tempos e contextos.

- A lacuna de pesquisa percebida na proposta desta investigação pôde ser preenchida, no sentido de que os resultados representam contribuições para a formação de professores de línguas para/em contextos mediados pelo computador, em uma modalidade de ensino/aprendizagem de línguas inovadora no país. A questão da ruptura de fronteiras lingüísticas em torno da hegemonia de pesquisas que enfocam a língua inglesa também foi atingida, já que o trabalho mostrou resultados bastante importantes sobre ensino, aprendizagem e formação de professoras de PLE e de ELE e, ainda, sobre a relação de línguas muito próximas, como é o caso dos idiomas enfocados. Tratamos, enfim, como nos havíamos proposto, de questões discursivas, ideológicas, sociais, de poder e de crenças, em um cenário geográfico e lingüístico-cultural que deixou de ser a sala de aula de inglês, acreditando ter contribuído com o traçado dos “novos mapas” sugeridos por Celani (2004), na trajetória de pesquisas em LA.

Os aspectos levantados acima nos levam a argumentar que um trabalho reflexivo de formação docente em contextos tecnológicos não pode se concretizar sem que haja, primeiramente, uma predisposição de todos os participantes a um redimensionamento crítico a respeito de crenças, discursos, teorias, contextos, riscos e desafios que envolvem novas realidades profissionais. Tendo em vista a preocupação latente nesta

pesquisa, em torno da formação de professores para a atuação em contextos *in-  
teletandem* que envolvem o português para falantes de outras línguas, proponho-me a  
buscar desenvolver, em estudos de pós-doutorado, uma investigação acerca da temática  
citada. Para tanto, acredito ser interessante focar não apenas o contexto brasileiro,  
mas também o estrangeiro, já que, como pudemos notar nesta pesquisa, há  
possibilidades de estudo interessantes a respeito de questões culturais, históricas,  
educacionais e ideológicas que poderão emergir a partir do enfoque da formação  
docente, o qual, sem dúvida nenhuma, será sempre tema para trabalhos de relevância na  
área de LA.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ALMEIDA, P. V. *Internet como fonte de material didático e como meio de ensino de língua estrangeira: uma investigação baseada na Teoria da Atividade*. Tese de doutorado. Campinas: UNICAMP/IEL, 2006.

ALMEIDA, D. C. *Do quadro de giz para a tela do computador - percepções de estudantes universitários sobre a utilização de tarefas online em um curso de inglês instrumental semi-presencial*. Dissertação de mestrado. Belo Horizonte: UFMG/ FALE, 2004.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas? *Português para estrangeiros interface com o espanhol*. Campinas: Pontes, 2001, p. 13-21.

\_\_\_\_\_. Questões da interlíngua de aprendizes de português a partir ou com a interposição do espanhol (língua muito próxima). A.R.M. Simões; A.M. Carvalho; L. Wiedmann (Orgs.). *Português para falantes de espanhol/ Portuguese for Spanish speakers*. Campinas: Pontes, 2004.

\_\_\_\_\_. Maneiras de credenciar-se na área de ensino de português a falantes de outras línguas. J.C.P. de Almeida Filho e M.J.C. Cunha (Orgs.). *Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas*. Campinas, Pontes: 2007, p. 33-37.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. e CUNHA, M. J. C. *Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas*. Campinas, Pontes: 2007.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papyrus, 2000, p. 27-31.

ARAÚJO, J. C. (org.). *Internet & Ensino: novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

ASSIS, R. C. *Aprendizagem de língua inglesa via internet: estratégias de aprendizagem e manifestações da autonomia do aprendiz*. Dissertação de mestrado. Belo Horizonte: UFMG/ FALE, 2004.

BAILEY, K. M. The use of diary studies in teacher education programs. J. C. Richards e D. Nunan (eds.) *Second language teacher education*. New York: Cambridge: CUP, 1990, p. 215-226.

BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética*. São Paulo: Hucitec, 1988.

\_\_\_\_\_. (Volochinov) *Marxismo e Filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1994.

BARBOSA, M. E. C. *Material didático para o ensino de inglês instrumental online: uma abordagem experiencial baseada em corpus, gênero e tarefa*. Dissertação de mestrado. São Paulo: PUC/LAEL, 2004.

\_\_\_\_. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. A. M. F. Barcelos e M. H. Vieira-Abrahão (Orgs.) *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006, p. 15-42.

BEDRAN, P. F. *A (re) construção de crenças sobre língua, ensino e aprendizagem na interação dos professores mediadores e dos pares interagentes no Teletandem*. Dissertação de mestrado. São José do Rio Preto: UNESP/IBILCE, 2008.

BELZ, J. A. *Social dimensions of telecollaborative language study*. *Language learning and technology*, 6(1), 2002, p. 60-81. Documento *on-line* <http://ilt.msu.edu/vol6num1/belz/>

BORG, S. *Teacher cognition and language education*. London, UK: Continuum, 2006.

BLOCK, D. 'McCommunication': a problem in the frame for SLA. D. Block e D. Cameron (Orgs.). *Globalization and language teaching*. New York: Routledge, 2002, p.117-133.

BLOCK, D. e CAMERON, D. (orgs.). *Globalization and language teaching*. New York: Routledge, 2002.

BOURDIEU, P. *Language and symbolic power*. Cambridge: Polity Press, 2003.

BRAGA, J. C. F. *Aprendizagem de línguas em regime de tandem via e-mail: colaboração, autonomia e estratégias sociais e de compensação*. Dissertação de mestrado. Belo Horizonte: UFMG/FALE, 2004.

BRAGA, D. B. Práticas letradas digitais: considerações sobre possibilidades de ensino e de reflexão social crítica. J. C. Araújo (Org.). *Internet & Ensino: novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 181-195.

BRAMMERTS, H. Aprendizagem autônoma de línguas em tandem: desenvolvimento de um conceito. K. H. Delille e A. Chichorro (Eds.). *Aprendizagem autônoma de línguas em Tandem*. Lisboa: Colibri, 2002, p. 15-25.

\_\_\_\_. Autonomous language leaning in tandem. T. Lewis e L. Walker (Eds.). *Autonomous Language Learning In- tandem*. Sheffield, UK: Academy Electronic Publications, 2003, p. 27-36.

\_\_\_\_. *Language Learning in Tandem Bibliography*. Fonte: <http://www.enst.fr/tandem/learning/tanbib.html> , 2007.



BRAMMERTS, H. e CALVERT, M. Aprender através da comunicação em tandem. K. H. Delille e A. Chichorro (Eds.). *Aprendizagem autônoma de línguas em Tandem*. Lisboa: Colibri, 2002, p. 37-52.

\_\_\_\_\_. Learning by communicating in tandem. T. Lewis e L. Walker (Eds.). *Autonomous language learning in- tandem*. Sheffield, UK: Academy Electronic Publications, 2003, p. 35-60.

BRAMMERTS, H; KLEPPIN, K. Supporting face-to-face tandem learning. T. Lewis e L. Walker (Eds.). *Autonomous language learning in- tandem*. Sheffield, UK: Academy Electronic Publications, 2003, p. 157-168.

BRAMMERTS, H.; CALVERT, M.; KLEPPIN, K. Aims and approaches in individual learner counseling. T. Lewis e L. Walker (Eds.). *Autonomous language learning in- tandem*. Sheffield, UK: Academy Electronic Publications, 2003, p.105-114.

BRAMMERTS, H; JOHNSON, B.; KLEPPIN, K.; SACO, L.S. Individual counseling tandem contexts. T. Lewis e L. Walker (Eds.). *Autonomous language learning in- tandem*. Sheffield, UK: Academy Electronic Publications, 2003, p.123-130.

BRAMMERTS, H.; ATRI, D.; ABLANEDO, B.F.; KLEPPIN, K.; REYMOND, C.; GONZÁLEZ, M. S.; SZYMANSKY, S.; SZYMCZYK-FISHER, M.; YILMAZ, S. *O que significa e-tandem?* Fonte: [www.slf.ruhr-uni-bochum.de/E-TANDEM/etindex-en.html](http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/E-TANDEM/etindex-en.html).

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Ministério da Educação e Cultura, Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Língua Estrangeira*. Ministério da Educação e Cultura, Brasília, 1998.

\_\_\_\_\_. *Diretrizes Curriculares para o Curso de Letras*. Conselho Nacional de Educação, Brasília, 2000.

\_\_\_\_\_. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica*. Conselho Nacional de Educação, Brasília, 2002.

\_\_\_\_\_. *Reforma da Educação Superior do Ministério da Educação. Documento II*. Ministério da Educação e Cultura, Brasília, 2004.

\_\_\_\_. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Ministério da Educação e Cultura, Brasília, 2006.

BURNS, A. Analysing action research data. *Collaborative action research for English language teachers*. Cambridge: CUP, 1999, p. 152-180.

BUZATO, M. K. *O letramento eletrônico e o uso do computador no ensino de língua estrangeira: contribuições para a formação de professores*. Dissertação de mestrado. Campinas: UNICAMP/IEL, 2001.

\_\_\_\_. *Entre a fronteira e a periferia: Linguagem e letramento na inclusão digital*. Tese de doutorado. Campinas: UNICAMP/IEL, 2007.

CAMERON, D. Globalization and the teaching of “communication skills”. D. Block e D. Cameron (Orgs.). *Globalization and language teaching*. New York: Routledge, 2002, p.67-82.

CANAGARAJAH, A. S. Globalization, methods, and practice in periphery classrooms. D. Block e D. Cameron (Orgs.). *Globalization and language teaching*. New York: Routledge, 2002, p.134-150.

CARELLI, I. M. *Estudar on-line: análise de um curso para professores de inglês na perspectiva da teoria da atividade*. Tese de doutorado. São Paulo: PUC/LAEL, 2003.

CELANI, M. A. A. Culturas de aprendizagem: risco, incerteza e educação. M. C. C. Magalhães (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 37-56.

COCHRAN-SMITH, M.; FEIMAN-NEMSER, S.; MC INTYRE, D. J.; DEMERS, K. E. (Eds.) *Handbook of research on teacher education: enduring questions in changing contexts*. New York: Routledge, 3<sup>rd</sup>. ed., 2008.

CONSOLO, D. A. Issues on spoken English and ELT. *Classroom discourse in language teaching: a study of oral interaction in EFL lessons in Brazil*. Tese de Doutorado. Universidade de Reading, Inglaterra, 1996, p. 19-25.

COSTA, L.A. *A mediação do professor na interação do aprendiz com o material didático em contextos pedagógicos distintos: o processual e o virtual*. Dissertação de mestrado. Campinas: UNICAMP/IEL, 2001.

CUNHA, M. J. C. O português para falantes de outras línguas: redefinindo tipos e conceitos. J.C.P. de Almeida Filho e M.J.C. Cunha (Orgs.). *Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas*. Campinas, Pontes: 2007, p. 13- 31.

CZIKO, G. A. e PARK, S. Internet audio communication for second language learning: a comparative review of six programs. *Language learning & technology*, vol. 7, nº 1, January 2003, p. 15-27.

DAWSON, K. M.; MASON, C. L.; MOLEBASH, P. *Results of a telecollaborative activity involving geographically disparate preservice teachers*. Documento on-line: <http://teleduc.assis.unesp.br> URL/~teleduc/cursos/diertorio/leituras\_18\_7, 2006.

DELILLE, K. H. e CHICHORRO FERREIRA, A. (Eds.) *Aprendizagem autónoma de línguas em Tandem* (Textos pedagógicos e didáticos. 12). Lisboa: Colibri/ Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 2002.

DEWEY, J. *How we think*. Mineola, NY: Dover Publications, 1997.

DUFVA, H. Beliefs in dialogue: a bakhtinian view. P. Kalaja; A. M. F. Barcelos (Eds.). *Beliefs about SLA: new research approaches*. Dordrecht: Kluwer, 2003, p. 131-151.

ERBEN, T.; BAN, R.; CASTAÑEDA, M. *Teaching English language learners through technology*. New York: Routledge, 2008.

FAIRCLOUGH, N. *Language and Power*. London: Longman, 2001.

FERNANDES, F. R. *Investigando o processo de ensino-aprendizagem de LE in tandem: aprendizagem de língua francesa em contextos digitais*. Dissertação de mestrado. São José do Rio Preto: UNESP/IBILCE, 2008.

FERREIRA, R. C. M. *Ensino-aprendizagem de português como língua estrangeira através de uma ferramenta suportada pela internet*. Dissertação de mestrado. Florianópolis: UFSC, 2001.

FONTES, M. C. M. *Aprendizagem de inglês via internet: descobrindo as potencialidades do meio digital*. Tese de doutorado. São Paulo: PUC/LAEL, 2002.

FREIRE, M. M. Interaction and silence in online courses. *Revista ANPOLL*, n. 13, jul/dez. 2003, p. 171-200.

FUNDABURK, A. *Meeting the challenge of cooperative learning with web based technology*. Fonte:

<http://cob.bloomu.edu/afundaburk/personal/Myrtle%20Beach%20Nov.98.doc>

GAßDORF, A. Integração da aprendizagem tandem num currículo universitário para formação de professores de línguas estrangeiras: o caso das Fontys Hogescholen Sittard. K. H. Delile e A. Chichorro (Eds.). *Aprendizagem autónoma de línguas em Tandem*. Lisboa: Colibri, 2002.

\_\_\_\_. Integrating tandem learning into a university curriculum for trainee language teachers. T. Lewis e L. Walker (Eds.). *Autonomous language learning in- tandem*. Sheffield, UK: Academy Electronic Publications, 2003, p. 177-185.

GRAY, J. The global coursebook in English language teaching. D. Block e D. Cameron (Orgs.). *Globalization and language teaching*. New York: Routledge, 2002, p.151-167.

GERALDINI, A. F. S. *Docência no ambiente digital: ações e reflexão*. Tese de doutorado. São Paulo: PUC/LAEL, 2003.

GEBHARD, J. G. Models of supervision: choices. *TESOL Quarterly* 18, 1984, p. 501-514.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. S. G. Pimenta e E. Ghedin (Orgs.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 129-150.

GIEVE, S. *What makes thinking critical? What makes for critical thinking? Discourse analysis of episodes in teacher education*. Theory in language teacher education. Essex: Longman, 1999, p. 156-66.

GIMENEZ, T. Currículo e identidade profissional nos cursos de Letras/Inglês. M. B. M. Fortkamp; L. M. B. Tomitch (Orgs.). *Aspectos da Lingüística Aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn*. Florianópolis: Insular, 2000, p. 331-343.

GODWIN-JONES, R. Emerging technologies – messaging, gaming, peer-to-peer sharing: language learning strategies & tools for the millennial generation. *Language learning & technology*, vol. 9, nº 1, January 2005, p. 17-22.

HARDGREAVES, A. Changing teachers, changing times. *Teachers' work and culture in the postmodern age*. Nova York: Teachers College Press, 1994.

HARRIS, R.; LEUNG, C.; RAMPTON, B. Globalization, diaspora and language education in England. D. Block e D. Cameron (Orgs.). *Globalization and language teaching*. New York: Routledge, 2002, p.29- 46.

HASS, J. R. P. *O uso de sites na internet como insumo para a produção de língua estrangeira em tarefas comunicativas*. Dissertação de mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

HATUGAI, M. R. *Contribuições para o desenvolvimento da autonomia de aprendizes de 5ª série em escola pública: ensino de língua inglesa mediado pelo computador*. Dissertação de mestrado. Campinas: UNICAMP/IEL, 2006.

HEDDERICH, N. Email Collaborations in Foreign language Education: a North American Perspective. T. Lewis e L. Walker (Eds.). *Autonomous language learning in-tandem*. Seffield, UK: Academy Electronic Publications, 2003, p. 211- 218.

HELLER, M. Globalization and the commodification of bilingualism in Canada. D. Block e D. Cameron (Orgs.). *Globalization and language teaching*. New York: Routledge, 2002, p.47-63.

HELMLING, B. Group work with peers: Pairs advise pairs. T. Lewis e L. Walker (Eds.). *Autonomous language learning in-tandem*. Seffield, UK: Academy Electronic Publications, 2003, p. 145-156.

HINKEL, E. Culture in research and second language pedagogy. *Culture in second language teaching and learning*, 1999, p. 1- 7.

HISTORY OF TANDEM. Documento *on line* <http://www.tandemcity.info/general/en/history.htm> , 2005.

HÖLSCHER, M. B.; KLEPPIN, K.; SACO, L. S. Integration of tandem into foreign language curricula: example from the Universities of Bochum and Oviedo. T. Lewis e L. Walker (Eds.). *Autonomous language learning in-tandem*. Seffield, UK: Academy Electronic Publications, 2003, p. 187-194.

JOHN, E. S.; WHITE, L. Nothing to say? Suggestions for tandem learning. T. Lewis e L. Walker (Eds.). *Autonomous language learning in-tandem*. Seffield, UK: Academy Electronic Publications, 2003, p. 61-70.

KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Eds.). *Beliefs about SLA: new research approachs*. Dordrecht: Kluwer, 2003.

KORTHAGEN, F. A. J. *Helping student teachers to become reflective: the supervisor process*. Universiteit Utrecht, 1982, p. 1-22.

KRAMSCH, C. Teaching language along the cultural faultline. *Context and culture in language teaching*, 1993, p. 205-232.

KRAMSCH, C. e THORNE, S. L. Foreign language learning as global communicative practice. D. Block e D. Cameron (Orgs.). *Globalization and language teaching*. New York: Routledge, 2002, p.83-100.

KUBOTA, R. The impact of globalization on language teaching in Japan. D. Block e D. Cameron (Orgs.). *Globalization and language teaching*. New York: Routledge, 2002, p.13-28.

KUMARAVADIVELU, B. A Lingüística Aplicada na era da globalização. L. P. da Moita Lopes (Org.). *Por uma Lingüística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 129-148.

\_\_\_\_\_. *Cultural globalization and language education*. Yale University Press, 2008.

LACOMBE, I. A. *Navegando e aprendendo: reflexões sobre um curso inglês via rede mundial de computadores*. Dissertação de mestrado. São Paulo: PUC/LAEL, 2000.

LANG, E. L. *O público e o privado: análise das contradições em um curso de Leitura Instrumental via Internet à luz da Teoria da Atividade*. Dissertação de mestrado. São Paulo: PUC/LAEL, 2004.

LEWIS, T. The case for Tandem learning. T. Lewis e L. Walker (Eds.). *Autonomous language learning in-tandem*. Sheffield, UK: Academy Electronic Publications, 2003, p. 13-26.

LEWIS, T.; WALKER, L. (Eds.). *Autonomous language learning in-tandem*. Seffield, UK: Academy Electronic Publications, 2003.

LITTLE, D. A aprendizagem de línguas em tandem e a autonomia do aprendente. K. H. Delille e A. Chichorro (Eds.). *Aprendizagem autônoma de línguas em Tandem*. Lisboa: Colibri, 2002, p. 27-35.

\_\_\_\_\_. Tandem language learning and learner autonomy. T. Lewis e L. Walker (Eds.). *Autonomous language learning in-tandem*. Sheffield, UK: Academy Electronic Publications, 2003, p. 37-44.

LOPES, M. C. L. P. *Formação tecnológica de professores e multiplicadores em ambiente digital*. Tese de doutorado. São Paulo: PUC/LAEL, 2005.

LOURENÇO, F. F. M. *A comunicação em língua estrangeira mediada pelo computador: o impacto na precisão*. Dissertação de mestrado. Campinas: UNICAMP/IEL, 2001.

MACAIRE, D. *Du tandem au Tele-tandem. Nouveaux apprentissages, nouveaux outils, nouveaux rôles*. IUFM d'Aquitaine, Bordeaux - France, 2004. Fonte: <http://www.tele-tandem.de/doclies/macaire-iufm/macaire-iufm 1.html>.

MC PARTLAND, J. Language learning in tandem via email. T. Lewis e L. Walker (Eds.). *Autonomous language learning in-tandem*. Seffield, UK: Academy Electronic Publications, 2003, p. 195- 202.

MALACRIDA, M. J. *Estudo de caso de um professor participante do programa de formação contínua em serviço via internet teachers' links*. Dissertação de mestrado. São Paulo: PUC-LAEL, 2006.

MELLO, G. N. Desafios e tendências na formação de professores para a educação básica: competências e habilidades. *Download* do arquivo da apresentação no Congresso Educador 2000.

MELLO FILHO, J. C. V. *Análise e transformação de aspectos organizacionais de um curso online*. Dissertação de mestrado. São Paulo: PUC-LAEL, 2004.

MELO, S. *A utilização das TIC no ensino-aprendizagem de línguas: o projecto Galanet no contexto europeu de promoção da intercompreensão em Línguas Românicas. O caso do PLE*. Fonte: [www.galanet.eu/nouvelle/fichiers/cadernos%20do%20lale.2.pdf](http://www.galanet.eu/nouvelle/fichiers/cadernos%20do%20lale.2.pdf) , 2004.

MESQUITA, A. A. F. Crenças e práticas de avaliação no processo interativo e na mediação de um par no *tandem* à distância: Um estudo de caso. Dissertação de mestrado. São José do Rio Preto: UNESP/IBILCE, 2008.

MOITA LOPES, L. P. Co-construção do discurso em sala de aula: alinhamento a contextos mentais gerados pela professora. M. B. M. Fortkamp; L. M. B. Tomitch (Orgs.). *Aspectos da Lingüística Aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn*. Florianópolis: Insular, 2000, p. 247-271.

\_\_\_ (Org.). *Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MÖLLERING, M. *Email tandem inteaching German as a foreign language: first experiences*. Online document: <http://www.cfl.mq.edu.au/celebrate/pdf/papers/mollering1.pdf> [refereed paper arising from the 2002coference. Celebrating Teaching at Macquaire].

MOTTA-ROTH, D. Being an e-fly on the wall, observing and EFL computer-mediated teacher. L.M.B. Tomitch; M.H. Vieira-Abrahão; C. Daghlian; D.I.Ristoff (Orgs). *A interculturalidade no ensino de inglês*. Florianópolis: UFSC, 2005, p. 557-577.

NÓVOA, A. (org.). Formação de professores e profissão docente. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997, p.15-33.

NUNAN, D. *Collaborative language learning and teaching*. Cambridge: CUP, 1a. ed., 1992.

OEIRAS, J. Y. Y.; ROCHA, H.V.; ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Fundamentos para um ambiente computacional para o ensino à distância de língua estrangeira*. Campinas: UNICAMP/IEL, s/d.

OLIVEIRA, S. M. G. P. *Motivação em um projeto de penpals via correio eletrônico na aula de inglês: um estudo descritivo*. Dissertação de mestrado. Belo Horizonte: UFMG/FALE, 2005.

OLIVEIRA, S. Establishing coherence in an electronic EFL learning environment. L.M.B. Tomitch; M.H. Vieira-Abrahão; C. Daghlian; D.I. Ristoff (Orgs). *A interculturalidade no ensino de inglês*. Florianópolis: UFSC, 2005, p. 615-638.

OLIVEIRA, S. T. *O computador no curso de letras: representações do professor pré-serviço*. Dissertação de mestrado. São Paulo: PUC-LAEL, 2004.

OLIVEIRA E PAIVA, V. L. M. O novo perfil dos cursos de licenciatura em Letras. L.M.B. Tomitch; M.H. Vieira-Abrahão; C. Daghlian; D.I. Ristoff (Orgs). *A interculturalidade no ensino de inglês*. Florianópolis: UFSC, 2005, p. 345-363.

ORLANDI, E. (Org.). *Cidade dos sentidos*. Campinas: Pontes, 2004.

OTTO, E. Language learning strategies in tandem. How to learn efficiently. T. Lewis e L. Walker (Eds.). *Autonomous language learning in-tandem*. Seffield, UK: Academy Electronic Publications, 2003, p. 45-60.

PAJARES, M. F. Teacher's beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, v.62, n.3, 1992, p. 307-332.

\_\_\_\_\_. Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of educational research*, v. 66, n.4, 1996, p. 543-578.

PÉREZ-GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. A. Nóvoa (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997, p. 93-114.

PERINA, A. A. *As crenças do professor em relação ao computador: coletando subsídios*. Dissertação de mestrado. São Paulo: PUC/LAEL, 2003.

PERRENOUD, P. Construir competências é virar as costas aos saberes? *Pátio - Revista Pedagógica*. Porto Alegre, n. 11, nov. 1999, p. 15-19.



\_\_\_\_\_. Dez novas competências para uma nova profissão. *Pátio - Revista Pedagógica*. Porto Alegre, n. 17, mai-jul. 2001, p. 8-12.

\_\_\_\_\_. A formação dos professores no século XXI. P. Perrenoud; M. Gather Thurler; L. De Macedo; N. J. Machado; C. D. Allessandrini. *As competências para ensinar no século XXI. A formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002, p. 11-33.

PEIRCE, B. N. Toward a pedagogy of possibility in the teaching of English internationally: people's English in South Africa. *TESOL Quarterly* 23 (3), 1989, p. 401-420.

PIMENTA, S. R. Professor reflexivo: construindo uma crítica. S. R. Pimenta e E. Ghedin (Orgs.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 17-52.

PIMENTA, S. R.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

PLOETZNERL, R.; DILLENBOURGH, P.; PREIER, M; TRAUM, D. Learning by explaining to oneself and to others. P. Dillenbourgh (Ed.). *Collaborative-learning: Cognitive and computational approaches*. Oxford: Elsevier, 1999, p. 103-121.

PORDEUS, I. R. *A construção do ciberprofessor para o ensino de língua estrangeira: qual a distância entre a teoria e a prática?* Dissertação de mestrado. Belo Horizonte: UFMG /FALE, 2004.

PROJETO TELETANDEM BRASIL: LÍNGUAS ESTRANGEIRAS PARA TODOS. <http://www.teletandembrasil.org> .

PUDO, P. B. *O uso da internet como inclusão social e digital*. Dissertação de mestrado. Campinas: UNICAMP/IEL, 2003.

QUEVEDO, A. G. *Atividade, contradições e ciclo expansivo de aprendizagem no engajamento de alunos em um curso online*. Tese de doutorado. São Paulo: PUC/LAEL, 2005.

REAGAN, T. G.; OSBORN, T. A. *The foreign language educator in society: toward a critical pedagogy*. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 2002.

REZENDE, P. S. *Oficinas virtuais temáticas: interação e docência em língua inglesa*. Dissertação de mestrado. São Paulo: PUC/LAEL, 2003.

RICHARDS, K. *Qualitative inquiry in TESOL*. New York; Palgrave Macmillan, 2003.

- ROCHA, S. N. *A construção colaborativa dos sentidos na leitura de textos em inglês dentro de dois contextos interacionais distintos: presencial e via rede*. Dissertação de mestrado. Campinas: UNICAMP/IEL, 2001.
- SABADINI, T. C. C. *Um estudo sobre elaboração e avaliação de hipertextos pedagógicos para ensino de leitura em língua estrangeira*. Dissertação de mestrado. Campinas: UNICAMP/IEL, 2007.
- SABARIZ, S. A. *Aprendizagem de língua inglesa via internet: estratégias de aprendizagem e manifestações da autonomia do aprendiz*. Dissertação de mestrado. Belo Horizonte: UFMG/FALE, 2004.
- SABBAG, M. C. *O chat e a percepção lingüística em um curso de inglês online*. Dissertação de mestrado. São Paulo: PUC/LAEL, 2002.
- SACRISTÁN, J. G. Tendências investigativas na formação de professores. S. R. Pimenta e E. Ghedin (orgs.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 81-87.
- SALOMÃO, A. C. B. *O professor mediador: processos de gerenciamento e estratégias pedagógicas utilizadas na mediação dos pares no tandem à distância e seus reflexos nas práticas pedagógicas dos interagentes*. Dissertação de mestrado. São José do Rio Preto: UNESP/IBILCE, 2008.
- SALTIEL, I. M. Defining collaborative partnerships. I.M. Saltiel; A. Sgroi; R. Brockett (Eds.). *The Power and Potential of Collaborative Learning Partnerships*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, p. 5-11.
- SANTA'ANA, J. O ensino de inglês e as novas tecnologias. Dissertação de mestrado. Florianópolis: UFSC, 2000.
- SANTI, L. C. *A afetividade de uma professora na interação com seus alunos em um curso de inglês online*. Dissertação de mestrado. São Paulo: PUC/LAEL, 2003.
- SANTOS, E. A. *O computador na sala de inglês no ensino fundamental: os interesses dos alunos e a elaboração de tarefa baseada em gênero*. Dissertação de mestrado. São Paulo: PUC/LAEL, 2002.
- SANTOS, G. R. *Características da interação no contexto de aprendizagem in-tandem*. Dissertação de mestrado. São José do Rio Preto: UNESP/IBILCE, 2008.
- SCHÖN, D. A. *The reflective practitioner*. U.S.A.: Basic Books, 1983.
- \_\_\_\_\_. *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, California: Jossey-Bass, Inc., 1987.

SGROI, A.; SALTIEL, I.M. Human Connections. I.M. Saltiel; A. Sgroi; R. Brockett (Eds.). *The Power and Potential of Collaborative Learning Partnerships*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, p. 87-92.

SERRANI, S. *Discurso e cultura na aula de língua: currículo- leitura- escrita*. Campinas: Pontes, 2005.

SILVA, G. F. S. *Disponibilização de material teórico e didático para professores de língua estrangeira de rede pública de ensino de Santa Catarina: proposta de um espaço virtual na internet*. Dissertação de mestrado. Florianópolis: UFSC, 2003.

SILVA, A. C. *O desenvolvimento intra-interlingüístico in-tandem à distância (português e espanhol)*. Dissertação de mestrado. São José do Rio Preto: UNESP/IBILCE, 2008.

SIQUEIRA, D. C. A. *O uso de material hipertextual em um curso de leitura on-line: foco na perspectiva do usuário*. Dissertação de mestrado. Campinas: UNICAMP/IEL, 2006.

SOARES, M. F. Diários escolares reflexivos como narrativas de experiência de aprendizagem. *Contexturas - ensino crítico de língua inglesa*. APLIESP, 2005, p. 79-90.

SÓL, V. S. A. Modelos de supervisão e o papel do formador de professores. *Contexturas - ensino crítico de língua inglesa*, APLIESP, 2005, p. 55- 77.

SOUZA, R. A. P. *As tecnologias na formação pré-serviço de professores de inglês: uma proposta para ambientação multimídica*. Dissertação de mestrado. São Paulo: PUC-LAEL, 2003.

SOUZA, P. N. *O uso da hipermídia para o ensino e a aquisição lexical no contexto da leitura em língua estrangeira*. Tese de doutorado. Campinas: UNICAMP/IEL, 2004.

\_\_\_\_\_. O uso da hipermídia no ensino/aquisição lexical: uma proposta. L.M.B. Tomitch; M.H. Vieira-Abrahão; C. Daghljan; D.I. Ristoff (Orgs). *A interculturalidade no ensino de inglês*. Florianópolis: UFSC, 2005, p. 599-614.

SPRENGER, T. M. Conscientização e autonomia em formação on-line de professores. Tese de doutorado. São Paulo: PUC-LAEL, 2004.

STICKLER, U. Student-centred counseling for tandem advising. T. Lewis e L. Walker (Eds.). *Autonomous language learning in-tandem*. Seffield, UK: Academy Electronic Publications, 2003, p. 115-122.

STICKLER, U.; LEWIS, T. Tandem learning and intercultural competence. T. Lewis e L. Walker (Eds.). *Autonomous language learning in-tandem*. Seffield, UK: Academy Electronic Publications, 2003, p. 93-105.

STROBL, C.; CARECHO, J. E-tandem for trainee teachers in Portugal: a pilot project at the University of Coimbra. T. Lewis e L. Walker (Eds.). *Autonomous language learning in-tandem*. Seffield, UK: Academy Electronic Publications, 2003, p.203-210.

SZUNDY, P. T. C. A construção do processo reflexivo no diálogo pesquisador-professores. *Signum: Estudos da Linguagem*, Londrina: Ed. UEL, vol. 10, nº 1, 2007, p. 33-50.

TELLES, J. A. Lying under the mango tree: autobiography, teacher knowledge and awareness of self, language and pedagogy. *The ESPecialist* 19 (2), 1998, p. 185-214.

\_\_\_\_\_. A trajetória narrativa: histórias sobre a prática pedagógica e a formação do professor de línguas. T. Gimenez (Org). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: UEL, 2002.

\_\_\_\_\_. *Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*. Projeto apresentado ao CNPQ nº 061/2005 (Seleção pública de projetos de pesquisa nas áreas de Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas). Assis: Unesp - Faculdade de Ciências e Letras, Departamento de Educação, 2006.

TELLES, J. A. e VASSALLO, M. L. Foreign language learning in-tandem: Teletandem as an alternative proposal in CALLT. *The ESPecialist*, v. 27, n.2, 2006, p. 189-212.

TERZIAN, G. M. *Negociação em chats educacionais*. Dissertação de mestrado. São Paulo: PUC/LAEL, 2004.

TOMITCH, L. M. B.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; DAGHLIAN, C.; RISTOFF, D. I. (Orgs.). *A interculturalidade no ensino de inglês*. Florianópolis:UFSC, 2005.

TRIFANOVAS, T. R. *E-mails no contexto de gestão de ensino e aprendizagem de Inglês como língua estrangeira: relações de poder-saber*. Dissertação de mestrado. Campinas: UNICAMP/IEL, 2007.

VASSALLO, M. L. e TELLES, J. A. *Foreign language learning in-tandem. Part I: A critical review of its theoretical and practical principles*. Manuscrito não publicado. <http://www.assis.unesp.br/departamentos/joatelles.php>, 2006, p. 1- 25.

\_\_\_\_\_. Aprendendo línguas estrangeiras *in-tandem*: histórias de identidades. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada* (no prelo), 2008.

VICTORIANO, E. C. S. *Netspeak e participação em fóruns de discussão online*. Dissertação de mestrado. São Paulo: PUC/LAEL, 2005.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Uma abordagem reflexiva na formação e no desenvolvimento do professor de língua estrangeira. *Contexturas: ensino crítico de língua inglesa*. Apliesp, nº 5, 2001, p. 153-159.

\_\_\_\_\_. (Org.) *Prática de Ensino de Língua Estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes/ ArteLíngua, 2004.

\_\_\_\_\_. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial. M. H. Vieira-Abrahão (Org.) *Prática de Ensino de Língua Estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes/ ArteLíngua, 2004, p. 131-152.

\_\_\_\_\_. Crenças x teorias na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. L.M.B. Tomitch; M.H. Vieira-Abrahão; C. Daghljan; D. I. Ristoff (Orgs.). *A interculturalidade no ensino de inglês*. Florianópolis: UFSC, 2005, p. 313-329.

\_\_\_\_\_. Metodologia na investigação de crenças. A. M. F. Barcelos e M. H. Vieira-Abrahão (Orgs.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006, p. 219-23.

\_\_\_\_\_. *A formação inicial e continuada do professor no Teletadem Brasil: línguas estrangeiras para todos*. Documento on-line: [www.teletadembrasil.org](http://www.teletadembrasil.org), 2007.

VIGOTSKI, L.S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VON STAA, B. *Elaboração e avaliação de design de curso instrumental on-line de escrita acadêmica em inglês*. Tese de doutorado. São Paulo: PUC/LAEL, 2003.

WADT, M. P. S. *Questões de avaliação de design de um curso de inglês online*. Dissertação de mestrado. São Paulo: PUC/LAEL, 2002.

WALKER, L. The role of the tandem learner diary in supporting and developing learner autonomy. T. Lewis e L. Walker (Eds.). *Autonomous language learning in-tandem*. Seffield, UK: Academy Electronic Publications, 2003, p. 131-144.

WALLACE, C. Local literacies and global literacy. D. Block e D. Cameron (Orgs.). *Globalization and language teaching*. New York: Routledge, 2002, p.101-114.

WARSCHAUER, M.; LEPEINTRE, S. Freire's dream or Foucault's nightmare? Teacher-student relations on an international computer network. R. Debski, J. Gassin e

M. Smith (Eds.). *Language learning through social computing*. Parkville, Australia: Applied Linguistics Association of Australia, 1997, p. 67-89.

WARSCHAUER, M.; DE FLORIO-HANSEN, I. Multilingualism, identity, and the internet. A. Hu e I. De Florio-Hansen (Eds.). *Multiple identity and multilingualism*. Tübingen: Stauffenburg, p. 155-179.

WIELEWICKI, H. G. Reading and the internet. L.M.B. Tomitch; M.H. Vieira-Abrahão; C. Daghliah; D.I. Ristoff (Orgs). *A interculturalidade no ensino de inglês*. Florianópolis: UFSC, 2005, p. 579-598.

WIERSEMA, N. *How does collaborative learning actually work in classroom and how do students react to it? A brief reflection*. Fonte: <http://www.city.londonmet.ac.uk/deliberations/collab.learning/wiersema.html> , 2000.

WOODIN, J. Encouraging intercultural competence in tandem learning. T. Lewis e L. Walker (Eds.). *Autonomous language learning in-tandem*. Seffield, UK: Academy Electronic Publications, 2003, p. 71-78.

ZEICHNER, K. M. Educating reflective teachers for learner centered-education: possibilities and contradictions. T. Gimenez (Org.) *Ensinando e aprendendo Inglês na Universidade: formação de professores em tempo de mudança*. Londrina: ABRAPUI, 2003, p. 3-19.

ZEICHNER, K. M.; CONKLIN, H. G. Teacher education programs as sites for teacher preparation. M. Cochran-Smith; S. Feiman-Nemser; D. J. McIntyre; K. E. Demers (Eds.) *Handbook of research on teacher education: enduring questions in changing contexts*. New York: Routledge, 3<sup>rd</sup>. ed., 2008, p. 263-268.

ZEICHNER, K. M. & LISTON, D.P. Understanding reflective teaching. *Reflective teaching: an introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1996, p. 1-22.

