

Kleber Aparecido da Silva

**O PROFESSOR MEDIADOR E OS INTERAGENTES (BRASILEIRO E
ESTRANGEIRO) NO PROJETO “TELETANDEM BRASIL: LÍNGUAS
ESTRANGEIRAS PARA TODOS”: LEGITIMAÇÃO DE CRENÇAS
E/OU (RE) CONSTRUÇÃO DE COMPETÊNCIAS?**

São José do Rio Preto
2010

Kleber Aparecido da Silva

O PROFESSOR MEDIADOR E OS INTERAGENTES (BRASILEIRO E ESTRANGEIRO) NO PROJETO “TELETANDEM BRASIL: LÍNGUAS ESTRANGEIRAS PARA TODOS”: LEGITIMAÇÃO DE CRENÇAS E/OU (RE) CONSTRUÇÃO DE COMPETÊNCIAS?

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

Orientadora:

Prof^a. Dr^a Maria Helena VIEIRA-ABRAHÃO

São José do Rio Preto
2010

Silva, Kleber Aparecido da.

O professor mediador e os interagentes (brasileiro e estrangeiro) no projeto “Teletandem Brasil : línguas estrangeiras para todos” : legitimação de crenças e/ou (re) construção de competências? / Kleber Aparecido da Silva. - São José do Rio Preto : [s.n.], 2010.

283 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Maria Helena Vieira-Abrahão

Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas

1. Linguística aplicada. 2. Línguas – estudo e ensino. 3. Ensino a distancia. 4. Professores de línguas – Formação. I. Vieira-Abrahão, Maria Helena. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. III. Título.

CDU – 81'243

BANCA EXAMINADORA

Titulares

Profª Drª Maria Helena Vieira-Abrahão

Universidade Estadual Paulista (UNESP-IBILCE/São José do Rio Preto)
Orientadora

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho

Universidade de Brasília (UnB)
Examinador Externo

Prof. Dr. Nelson Viana

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
Examinador Externo

Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo

Universidade Estadual Paulista (UNESP-IBILCE/São José do Rio Preto)
Examinador Interno

Profª Drª Ana Mariza Benedetti

Universidade Estadual Paulista (UNESP-IBILCE/São José do Rio Preto)
Examinador Interno

Suplentes

Profª Drª Fátima Gênova Daniel

Universidade Sagrado Coração (USC)

Profª Drª Mariney Pereira da Conceição

Universidade de Brasília (UnB)

Profª Drª Suzi Cavalari

Universidade Estadual Paulista (UNESP-IBILCE/São José do Rio Preto)

Autorizo a reprodução deste trabalho.

São José do Rio Preto, 30 de julho de 2010.

KLEBER APARECIDO DA SILVA



Figura 1: O Pensador (Rodin)¹

“Quando eu *não conheço a mim mesmo*, eu não posso *saber quem são os meus alunos*. Eu os verei através de um vidro escurecido, nas sombras da minha vida não examinada – e quando eu não posso vê-los claramente, eu não posso ensiná-los bem”.

(Palmer, 1998)

¹ Esta figura e as informações elencadas na próxima nota foram extraídas do seguinte sítio eletrônico: [http://4.bp.blogspot.com/_sJOe2YZu1F0/SF7csYe2LjI/AAAAAAAAAXY/9hQtUd3HImA/s400/413px-AUGUST RODIN O pensador \(vista frontal\).jpg](http://4.bp.blogspot.com/_sJOe2YZu1F0/SF7csYe2LjI/AAAAAAAAAXY/9hQtUd3HImA/s400/413px-AUGUST RODIN O pensador (vista frontal).jpg).

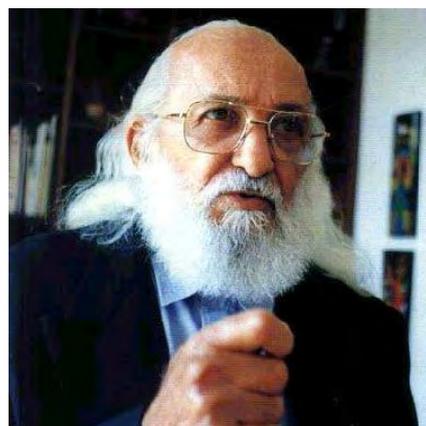


Figura 2: Um dos grandes pensadores (Paulo Freire)²

“O professor não deve ser *um armário de sabedoria que armazena*, mas *um transformador reflexivo de conhecimentos digeridos*”.

(Almeida Filho, 1999)

² Foto extraída do seguinte sítio eletrônico:

http://1.bp.blogspot.com/_92Tu-5aXdxo/Sf4GfNr4r2I/AAAAAAAAADE/TBAWj5iydFw/s400/paulo-freire.jpg.



Figura 3: Atitude de busca fora dos mapas³

“(…) O propósito da formação docente não é reduzir a incerteza mediante as rotas que os velhos mapas nos indicam, mas sim propiciar *uma atitude de busca também fora dos mapas para que seja possível encontrar os lugares procurados*. Não está em nenhum mapa... os lugares verdadeiros, cuja busca nos leva sempre adiante e para o alto, *estão em nossa capacidade de criá-los dentro de nós mesmos e de, especialmente, fazer com que eles façam sentido para os nossos alunos*”.

Celani (2004)

³ Imagem extraída do seguinte sítio eletrônico:
http://2.bp.blogspot.com/csOWcpcqdmI/ScwayKpDCPI/AAAAAAAAADxY/X_GCcXfSWVk/s400/atitude-mudancas.jpg.

DEDICATÓRIA

Dedico esta tese àqueles que me auxiliaram direta ou indiretamente, a todos os membros de minha família (Vó Maria; Vó José Simplício; às Tias: Leninha, Dirce, Marli e Mariinha; aos tios: Luis, Mauro, Humberto e Orlando; aos primos: Carlos Augusto, Douglas, Jefferson, Marco, Eduardo; as primas: Larissa, Thais, Amanda; Crislaine, Cristina e Viviane) especialmente aos meus amados pais, *Rubens José da Silva* e *Maria Aparecida Oliveira da Silva*; aos meus queridos irmãos, *Gisele Cristina da Silva* e *Gustavo Henrique da Silva*, a minha namorada *Selmy Miranda*, pelo apoio e carinho na realização deste trabalho; aos meus amigos de Ouro Preto, Campinas, Barretos, São José do Rio Preto e Brasília; e aos meus eternos orientadores, *Professora Dr^a Ma(E)ria Helena Vieira-Abrahão*, *Professor Dr. José Carlos Pa(I)es de Almeida Filho* e *Prof. Dr. Sérg(t)io Raimundo Elias da Silva*, a quem realmente sou muito grato pela incursão neste tema tão fascinante e pelo carinho e incentivos tão necessários nesta trajetória acadêmica (Graduação e Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística Aplicada e Estudos Linguísticos: Mestrado e Doutorado – UFOP, UNICAMP e UNESP – São José do Rio Preto respectivamente).

AGRADECIMENTOS

A *Deus*, fonte eterna de luz e sabedoria.

À *Professora Dr^a Maria Helena Vieira-Abrahão*, pelo companheirismo, ajudas, conversas que sempre me fizeram avançar e pelas frutíferas orientações.

À *Professora Dr^a Ma(e)ria Helena Vieira-Abrahão*, por amalgamar a meiguice de uma mãe e a essência de uma verdadeira educadora; consegue ser a “práxis” de uma “aplicada” profissional sem deixar de ser humana.

Ao *Professor Dr. José Carlos Pa(I)es de Almeida Filho*, meu pai acadêmico, pesquisador reconhecido e admirado por inúmeros estudiosos brasileiros e no exterior, a quem realmente sou muito grato pela incursão neste tema tão fascinante e pelas enriquecedoras orientações durante os memoráveis anos de convívio acadêmico.

Ao *Professor Dr. Sérg(T)io Raimundo Elias da Silva*, meu querido orientador, um dos meus pais acadêmicos, responsável pela minha incursão neste tema quando era seu orientando de Iniciação Científica na Universidade Federal de Ouro Preto e grande incentivador nesta importante etapa da minha vida.

Ao *Professor Dr. Douglas Altamiro Consolo e Prof^a Dr^a Solange Aranha* pelas contribuições no exame de qualificação.

À *Professora Dr^a Ana Mariza Benedetti* pelas contribuições durante o processo de minha formação e certamente serão de grande valia na defesa desta tese.

As *Professoras Dr^a Maria Luíza Corôa, Dr^a Ana Adelina Lôpo Ramos e Dr^a Edna Muniz da Silva*, pelas sugestões para refinamento do meu artigo de exame de qualificação especial

À *Professora Dr^a Roxane Rojo*, pelas disciplinas ministradas na UNICAMP que certamente contribuíram muito para a elaboração e refinamento do meu trabalho de exame de qualificação especial.

Ao *Professor Dr. Nelson Viana*, pelo companheirismo acadêmico e pelos incentivos em todos os âmbitos.

À *Professora Dr^a Maria Luíza Ortiz Alvarez*, pelo companheirismo acadêmico.

À *Professora Cláudia Hilsdorf Rocha*, amiga de todas as horas, pela valiosa amizade, apoio, carinho e pelas cuidadosas discussões, auxiliando-me na (re) construção deste trabalho.

À *Professora Leny Costa*, cuja confiança e incentivo me foram inestimáveis.

À *Professora Ms. Vanderlice Sol, Professora Ms. Denise Araújo e Professora Ms. Soélis Mendes*, respeitadas educadoras, em quem eu me espelho todos os dias; foram estas queridas

professoras que me incentivaram grandemente a desenvolver pesquisas na ciência que tanto me fascina: a Linguística Aplicada.

À *Professora Dr^a Rita Augusto*, pela valiosa amizade e pelo apoio e carinho, auxiliando-me grandemente na materialização deste sonho.

A todos os professores da Universidade Federal de Ouro Preto, especialmente ao *Professor Dr. Leopoldo Comiti*, *Professor Dr. José Benedito Donadon-Leal*, *Professor Dr. José Luiz Vila Real* e ao *Prof. Dr. José Luiz Foureaux* por acreditarem em mim e me apoiarem antes e durante a minha trajetória acadêmica na pós-graduação.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem, em especial aos professores, *Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho*, *Dr^a Matilde R. V. Scaramucci*, *Dr^a JoAnne McAfrey Busnardo* e *Dr^a Elza Taeko Dói*, pelas disciplinas tão enriquecedoras.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos da UNESP (São José do Rio Preto), em especial aos professores: *Prof^a Dr^a Ana Mariza Benedeti*, *Professor Dr. Douglas Altamiro Consolo*, *Professora Dr^a Maria Helena Vieira-Abrahão* e *Professora Dr^a Solange Aranha*.

Às minhas inesquecíveis amigas *Adelma Araújo* e *Ana Maria Araújo*, pelo companheirismo e pelos memoráveis anos em que convivemos juntos na Universidade Federal de Ouro Preto.

À *Miriam Gisele Martins*, *Daniela Vilas-Boas de Souza*, *Mônica Rodrigues*, queridas amigas que admiro profundamente e que realmente contribuíram expressivamente para o meu crescimento como pessoa.

Ao *Plínio*, *Elza* e *Elisa Lucas*, membros da Comunidade Negra de Barretos, e à *Angélica* e ao *Ocimar*, funcionários da Fundação Educacional de Barretos, pelo apoio e incentivos tão necessários durante a minha trajetória acadêmica.

À querida *Belkis Aparecida Donato* e *Madalena B. Silva*, amigas de todas horas, sempre prontas a me auxiliarem, seja no âmbito profissional-acadêmico quanto no âmbito emocional. *Belkis* e *Madalena* estarão para sempre na minha memória e residirão por tempo indefinido no meu coração.

Aos meus companheiros e amigos: *Tiago Mendonça Gastaldo*, *Bruno Jorge Gastaldo*, *Fábio Augusto Cappabianco*, pelo maravilhoso convívio familiar em Campinas e em Brasília.

Aos meus primeiros companheiros em Campinas: *André*, *Alisson*, *Gabriel* e *Maurílio*; *Rafael Costa Ribeiro*, *Jéssica Mendonça Gastaldo*, *Milton Gastaldo*, *Célia Mendonça Gastaldo*, pelo companheirismo tão necessário.

Aos queridos amigos de Minas Gerais: *Ana Fernandes*, *Adilson*, *Gleisson Nonato*, *Jaqueline*, *Luciano da Anunciação*, *Gilberto*, *Raquel*, *Thatiana*, *Vilma*, *Waltencir Fernandes Martins*, pela valiosa amizade e por acreditarem em mim.

Aos meus queridos amigos de Barretos: *Ana Cláudia Cruz*, *Antônio Marcos de Oliveira*, *César Perin Cruz*, *Cleuza Trajano*, *Dirce Barbosa*, *Daniela Trajano*, *Edriane Cristina*

Ribeiro, Elaine Sales, Elen Nishida, José Antonio Borges Rodrigues, José Roberto e Gisele Cristina da Silva, Maria Augusta Nishida, Regina Ferreira Reis, Renato, Rogério Sales, Sílvia e Juninho, Suraia Mahamud Ali Dahas, Wellington Dahas, pela valiosa amizade e por acreditarem em mim.

Aos meus queridos amigos de Campinas e região: *Aliane, Aline Minguini, Benedita Antonietti, Cátia Ramos, Clélia Cordeiro, Cristiane Ropele, Daniela Vilas-Boas de Souza, Daniel Martins, Danilo Del Peso de Oliveira, Débora Viccari Campos, Eliane Romanini, Fabíola Bentevoglio, Fabrícia, Hellen Pelisson e família, Helmut, Ludmila, Juliana, Juscelino Júnior Bezerra dos Santos, Marcelo, Maria Cristina, Maria Helena de Souza Santos, Maria Tereza, Mariana Vilas Boas de Souza, Martha Boer, Mozart Antonietti, Neusa Ropele, Patrícia Romanini, Paula, Plínio Romanini, Ronaldo Silva, Sérgio Ropele, Sérgio Ruiz e família, Silvano, Silvano, Tatiane Ropele, Thais, Thomas Boer, Simone, Waldemar Ramos, Washigthon Dias, Wilson Romanini, pela valiosa amizade e por acreditarem em mim.*

Aos meus queridos amigos de Cesário Lange e os que cursaram comigo a “Escola de Treinamento Ministerial” (Betel), no ano de 2006.

Ao meus queridos amigos de São José do Rio Preto e região: *Luizão, Lúcia, Gisele, Celso, Edite, José Roberto, pela valiosa amizade e por me apoiarem nos momentos que mais precisei.*

Aos meus queridos amigos de Brasília: *Tiago, Neide, Davi, Dailla, Daniel, Messias, William, Adriana, Larissa, Laura, Amparo, Adriana, Gilberto, Rogéria, Mariana, José Hermes, Madalena, Rafael, Rodrigo, Abel, Sandra, Mônica, Tatiana, Tiago Menez, Jhéssica, Adriano Faria, Marileide Faria, Mariana Faria, Aubergs e Gianini; pelo carinho e amizade.*

Aos meus colegas de pós-graduação da UNESP (São José do Rio Preto), em especial *Alexandre Mesquita, Ana Cristina Biondo Salomão, Azenaide Vieira, Carla Meneghini, Ciro Mendes, Emeli Luz, Fátima Gênova Daniel, Fernanda Veloso, Patrícia Bedran, Solange dos Santos Lima e Suzi Cavalari.*

Aos meus colegas e alunos da *Faculdade Comunitária de Campinas, Faculdade Comunitária de Limeira, Universidade Paulista de Campinas, Instituto Superior de Educação de Barretos, FACERES, Colégio Barretos Objetivo, Faculdade Barretos, Centro Cultural Brasil Estados Unidos e da Universidade de Brasília.*

Aos meus colegas linguistas aplicados que participaram nas iniciativas acadêmicas-científicas que organizei, como por exemplos, os congressos realizados em Barretos pelo “*Instituto Acadêmico de Desenvolvimento Educacional*” (IADE) nos anos de 2007 e 2008; jornadas e *Spring Conference e JELI*, nos anos de 2006 e 2007; e nas coletâneas organizadas (Silva, 2010; Silva & Alvarez; 2008; Alvarez & Silva, 2007) e as que estão em processo de organização.

Aos meus colegas da “*Associação de Linguística Aplicada do Brasil*” (ALAB), “*Associação de Professores de Língua Inglesa do Estado de São Paulo*” (APLIESP) e da “*Sociedade Internacional de Português – Língua Estrangeira*” (SIPLE).

À CAPES por ter me concedido por seis meses uma bolsa de estudos, contribuindo para a materialização deste ideal acadêmico-científico.

RESUMO

A presente tese visa investigar se no processo de formação inicial, desenvolvido no Teletandem Brasil e envolvendo um professor mediador e um par de interagentes (um brasileiro e um estrangeiro), ocorre legitimação de crenças ou (re) construção de competências. Para o desenvolvimento desta investigação, temos como norte a seguinte pergunta de pesquisa: “*A professora mediadora legitima as suas próprias crenças e/ou cria condições para a (re) construção de competências?*”. Para responder a esta pergunta, desenvolvemos uma pesquisa de natureza qualitativo-interpretativista (BROWN, 1988; NUNAN, 1992; MOITA LOPES, 1994), etnográfica virtual (HINE, 1998; GURIBE & WASSON, 2002) e o presente estudo se ancorou nos seguintes objetivos: a) identificar as crenças entre os participantes que constituíram o universo de nossa pesquisa (professora-mediadora e do interagente brasileiro); b) analisar os reflexos que as ações realizadas pela professora mediadora podem ter no sistema de crenças do interagente em questão; c) observar se e quais competências são (re) construídas e desenvolvidas nas sessões de mediação e como isto acontece. O referencial teórico é baseado em estudos sobre essas questões realizados em Linguística Aplicada que tiveram como foco o ensino de línguas por meio de (Tele) tandem, o ensino reflexivo e a aprendizagem reflexiva e as competências do professor de línguas para o meio presencial e/ou virtual. Os dados nos revelam as crenças da professora mediadora e da interagente brasileira e até que ponto estas crenças tem reflexos em ambas práticas pedagógicas. Estas crenças se devem, no caso da interagente brasileira, à sua experiência advinda do curso de formação inicial de professores de línguas e do seu engajamento na formulação de projeto de iniciação científica tendo como foco a gramática. Suas indicações de ações nas interações, quando desempenha o papel de aluna, refletem/refratam suas crenças enquanto aprendiz de língua, frutos de sua experiência nas escolas da rede pública de ensino. Por outro lado, as suas ações nas interações, quando desempenha o papel de professora, refletem/refratam as teorias que são abordadas no curso de formação de professores no qual está inserida, além do contato com professores, incluindo seu orientador de iniciação científica. No que tange aos reflexos das ações realizadas pela professora mediadora no sistema de crenças do interagente brasileiro, os dados revelam que a professora, por ter sólida formação em Linguística Aplicada e por estar engajada em um curso de pós-graduação *Stricto Sensu* (Doutorado em Estudos Linguísticos), possibilita meios para que a interagente possa refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas, mostrando que as ações empreendidas pela mediadora nas sessões de mediação não são formas de apenas legitimar as crenças, mas de possibilitar condições para que a interagente (re) construa competências e pense criticamente acerca do seu papel como professora ou como aprendiz de línguas.

Palavras-Chaves: Formação de professores de línguas; Crenças; Competências; Teletandem; Linguística Aplicada.

ABSTRACT

This thesis aims at investigating if in the process of initial teacher education developed in the scope of the “Teletandem Brasil” project involving a mediator teacher and two interactants (foreigner and Brazilian) occurs legitimacy of beliefs or (re) construction of competencies. In order to develop this investigation, our research guiding question is: What reflexes can the actions performed by the mediator teacher have on the system of beliefs of the Brazilian interactant? For answering this question it was developed a qualitative-interpretative research (Brown, 1988; Nunan, 1992; Moita Lopes, 1994) and a virtual ethnographic orientation (Hine, 1998; Guribe & Wasson, 2002) The present study is based on the following objectives: a) to raise the beliefs among the participants who constitute the universe of our research (mediator teacher and her corresponding interactants); b) analyze the reflexes that the actions performed by the mediator teacher can cause to the system of beliefs of the interactant in question; c) observe which competencies are (re) constructed and developed during the mediation sessions and how it happens. The theoretical reference is based on studies related to these questions carried out in Applied Linguistics whose focuses were the teaching of English through (Tele) tandem, reflective teaching and reflexive learning and competencies of the language teacher related to the virtual and face-to-face environments. The data revealed the mediator teacher’s beliefs, as well as the Brazilian interactant’s and the influence of these beliefs on their pedagogical practices. Taking the Brazilian interactant as reference, these beliefs are due to her experience since her initial formation in language teaching and to her engagement in the formulation of scientific initiation projects whose focus is on grammar. Her actions while interacting reflect/refract her beliefs as a language learner resulting from her experience in public schools. On the other hand, her performance while interacting as a teacher reflect/refract theories that are studied during the teacher education in which she takes part, besides her contact with teachers and her scientific initiation advisor. Concerning the reflections of the actions performed by the mediator teacher on the system of beliefs of the Brazilian interactant data reveal that due to her solid formation in Applied Linguistics and her engagement in a Doctorate in Linguistics Studies this teacher in question makes possible the reflection of the interactant about learning and teaching languages, showing that her actions during her mediation sessions are not only ways of legitimating her own beliefs, but also of creating conditions that enable the interactant to (re) construct competencies and to think critically about her role as a teacher or language learner.

Key-words: Teachers Educator; Beliefs; Competences; Teletandem; Applied Linguistics.

SUMÁRIO

	Páginas
DEDICATÓRIA.....	15
AGRADECIMENTOS.....	17
RESUMO.....	21
ABSTRACT.....	23
SUMÁRIO.....	25
INTRODUÇÃO: PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO.....	31
Primeiras palavras e justificativa.....	33
Teletandem: um contexto inovador ou uma nova abordagem no ensino de línguas?.....	36
Tese, Objetivos e Perguntas de Pesquisa.....	40
A tese em foco: Organização, limitações e possíveis contribuições.....	41
Palavras finais deste capítulo.....	42
CAPÍTULO 1: REFERENCIAL TEÓRICO.....	43
1.1 O paradigma crítico-reflexivo na formação inicial de professores de línguas.....	45
1.1.1 Ensino Reflexivo/Aprendizagem Reflexiva e o envolvimento crítico na formação de professores de línguas.....	47
1.1.2 Formação crítico-reflexivo de professores de línguas: Modelos de Supervisão Pedagógica Presencial.....	54
1.2 A teoria sociocultural.....	60
1.2.1 A mediação e a zona de desenvolvimento proximal.....	60
1.2.2 A aprendizagem cooperativa e colaborativa.....	62
1.2.3 Aprendizagem colaborativa e cooperativa: semelhanças e diferenças.....	63
1.2.4 Aprendizagem colaborativa e cooperativa: benefícios.....	65
1.3 (Tele) Tandem: Origens, definições, princípios e peculiaridades.....	67
1.3.1 Tandem: Um breve histórico.....	68
1.3.2 (Tele)Tandem: Princípios.....	70
1.3.2.1 Bilinguismo.....	70
1.3.2.2 Reciprocidade.....	70
1.3.2.3 Autonomia.....	71
1.3.3 Tandem: Projetos de ensino-aprendizagem no exterior.....	73

1.3.4 (Tele)Tandem: Projetos de ensino-aprendizagem no Brasil.....	74
1.3.5 (Tele)Tandem: Definições.....	75
1.3.6 (Tele) Tandem: O que (não) é?.....	76
1.3.7 (Tele) Tandem: A relevância dos estudos em (tele) <i>tandem</i> para professores, alunos e pesquisadores da área de LA.....	79
1.3.8 (Tele)Tandem: peculiaridades.....	80
1.3.8.1 A soma das oposições.....	80
1.3.8.2 Nem professor e nem colega: parceiro Tandem.....	81
1.3.8.3 Simetria global.....	81
1.3.8.4 Recurso homeostático.....	82
1.3.8.5 Autonomia Intrínseca.....	83
1.3.8.6 Prazer.....	83
1.3.9 (Tele)Tandem: Funcionamento e finalidades.....	83
1.4 Crenças no ensino e na aprendizagem de línguas.....	88
1.4.1 CEAL na LA: Breves reflexões e considerações conceituais.....	90
1.4.2 CEAL: Uma floresta terminológica.....	92
1.4.3 CEAL: Múltiplos olhares e múltiplas definições.....	94
1.4.4 CEAL: O nosso olhar.....	99
1.4.5 CEAL: Possíveis origens, funções e influências.....	101
1.4.5.1 CEAL: Como podem ser formadas?.....	102
1.4.5.2 CEAL: Funções e possíveis influências.....	108
1.4.5.3 A importância dos estudos sobre CEAL para a LA brasileira.....	110
1.5 Competências do professor de LE.....	112
1.5.1 Competências do professor contemporâneo de LE: Breves reflexões e considerações conceituais e terminológicas.....	112
1.5.2 Competências: De Hymes à Celce-Murcia – Um breve histórico.....	116
1.5.3 Competências: O círculo de Almeida Filho.....	120
1.6 Síntese dos conceitos discutidos.....	123
1.7 Considerações finais deste capítulo.....	126
 CAPÍTULO 2: METODOLOGIA DA PESQUISA.....	 132
2.1 A natureza desta pesquisa.....	132
2.2 O Contexto e os participantes da pesquisa	133
2.2.1 Sueli: A mediadora.....	134

2.2.2 A interagente brasileira.....	134
2.2.3 O interagente estrangeiro.....	135
2.2.4 Pesquisa: Trajetória e a coleta dos registros.....	135
2.3 Instrumentos de coleta dos registros e os procedimentos adotados análise.....	136
2.3.1 Primeira fase.....	137
2.3.2 Segunda fase.....	137
2.3.3 Terceira fase.....	139
2.3.4 Análise de Dados.....	139
2.4 Considerações finais deste capítulo.....	140
CAPÍTULO 3 – ANÁLISE ETNOGRÁFICA VIRTUAL.....	142
3.1 Os participantes da pesquisa: Olhar(es).....	144
3.1.1 Professora Mediadora:Autobiografia.....	145
3.1.2 Interagente Brasileira: Autobiografia.....	150
3.1.3 Interagente Estrangeiro: Autobiografia.....	155
3.1.4 A professora mediadora: O nosso olhar.....	155
3.1.5 A interagente brasileira: O nosso olhar.....	161
3.2 As crenças da professora mediadora e da interagente brasileira antes de iniciarem as sessões de mediação.....	165
3.2.1 Experiências de escolarização.....	165
3.2.2 Concepções da escola pública e privada e as experiências vivenciadas pelos participantes nos referidos contextos.....	167
3.2.3 Experiências iniciais no ensino de línguas.....	169
3.2.4 Crenças da professora mediadora.....	172
3.2.5 Crenças da interagente brasileira.....	181
3.2.6 Crenças da professora mediadora e da interagente brasileira: Convergências ou divergências?.....	182
3.2.7 As crenças da professora mediadora e da interagente brasileira: Possíveis Origens.....	184
3.3 As crenças da mediadora e da interagente durante o processo de mediação... ..	186
3.3.1 As crenças da interagente antes da primeira mediação.....	186
3.3.2 As crenças da interagente após a primeira e a segunda mediações.....	190
3.3.2.1 As sessões de mediação: um panorama geral.....	190

3.3.2.2 A primeira e segunda sessões de mediação: Alguns possíveis reflexos.....	197
3.3.3 As crenças da professora mediadora e da interagente brasileira após o processo de mediação.....	201
3.4 A professora mediadora: Legítima as crenças e/ou (re)constrói competências?	201
3.4.1 Competência Implícita.....	208
3.4.2 Competência Teórica e Aplicada.....	211
3.4.3 Competência Intercultural.....	215
3.4.4 Competência de Língua(gem).....	219
3.4.5 Competência Tecnológica.....	223
3.5 Considerações finais deste capítulo.....	226
CAPÍTULO 4 – REPERCUSSÕES TEÓRICO-PRÁTICAS DO ESTUDO.....	228
4.1 Retomada das perguntas de pesquisa e sugestões para pesquisas futuras	230
4.1.1 Retomada das Perguntas de Pesquisa.....	230
4.1.2 Sugestões para pesquisas futuras.....	231
4.2 Implicações dos resultados da pesquisa.....	232
4.2.1 Linguística Aplicada.....	233
4.2.2 Ensino/Aprendizagem de LE e a formação de professores de LE.....	234
4.2.3 Limitações.....	235
4.3 Palavras Finais.....	237
Referências Bibliográficas.....	241
Anexo 1.....	273
Anexo 2.....	289
Anexo 3.....	291
Anexo 4.....	294

LISTA DE FIGURAS

	Páginas
Figura 01: O pensador (Rodin).....	09
Figura 02: Um dos grandes pensadores: Paulo Freire.....	11
Figura 03: Atitude de busca fora dos mapas.....	13
Figura 04: Novos caminhos.....	32
Figura 05: Bicicleta com dois ciclistas.....	37
Figura 06: Competidores em barcos.....	37
Figura 07: Um dos grandes filósofos: Nietzsche.....	44
Figura 08: O modelo ALACT.....	55
Figura 09: Simetria global no tandem.....	82
Figura 10: Dispositivo homeostático e autonomia do aluno e reciprocidade.....	82
Figura 11: Características da modalidade de Tandem face-a-face.....	84
Figura 12: Características da modalidade de E-Tandem.....	84
Figura 13: Características da modalidade de Teletandem.....	85
Figura 14: Possíveis origens das crenças do professor de LE (Inglês).....	106
Figura 15: Cultura de ensinar e de aprender do aluno, do professor e de terceiros.....	107
Figura 16: Elaboraões da competência sociolingüística.....	117
Figura 17: Competências de linguagem.....	118
Figura 18: As competências segundo Celce-Murcia (1995).....	120
Figura 19: As competências do professor segundo Almeida Filho (2006,1993)....	121
Figura 20: As competências do professor de LE segundo Basso (2001).....	122
Figura 21: Suprematismo.....	130
Figura 22: Os instrumentos que foram utilizados na pesquisa.....	139
Figura 23: Lanterna Mágica.....	143
Figura 24: Sonho (Picasso).....	229

LISTA DE QUADROS

	Páginas
Quadro 01: Reflexão: Alguns Olhares.....	53
Quadro 02: Modelos de supervisão de estágios e principais características.....	57
Quadro 03: Diferenças e semelhanças entre as aprendizagens colaborativa e cooperativa.....	64
Quadro 04: Aprendizagem colaborativa e cooperativa: Benefícios.....	66
Quadro 05: Princípios da aprendizagem em (Tele) Tandem.....	73
Quadro 06: (Tele) Tandem: O que (não) é?.....	78
Quadro 07: Teletandem: Fases.....	87
Quadro 08: Diferentes definições para CEAL na Lingüística Aplicada.....	97
Quadro 09: Fatores que podem influenciar e determinar a constituição das crenças.....	105
Quadro 10: A formação, crenças e competências do professor de LE: Síntese.....	124
Quadro 11: Instrumentos de coleta de registros e geração de dados.....	137
Quadro 12: Crenças da Professora Mediadora.....	176
Quadro 13: Crenças da Interagente brasileira.....	181
Quadro 14: Análise comparativa das crenças.....	183

INTRODUÇÃO

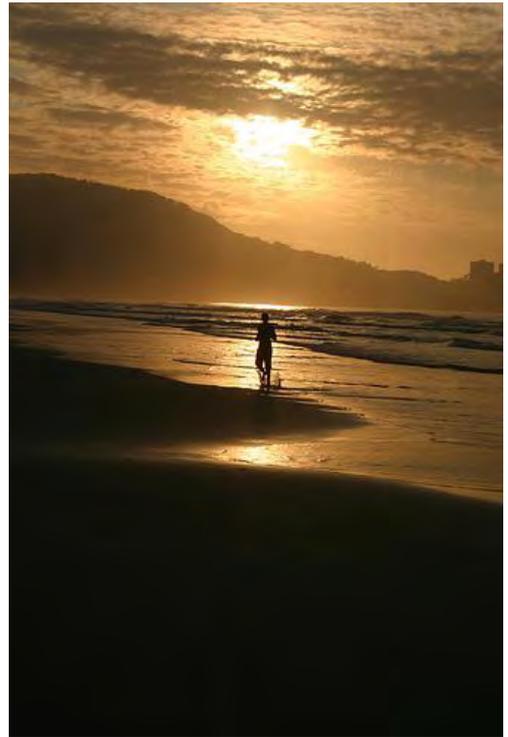


Figura 4: Novos caminhos⁴

“Para descobrir caminhos é necessário sair dos trilhos”.
Albert Einstein

⁴ http://farm1.static.flickr.com/36/105702080_74bb4998f0.jpg?v=0

Introdução

“Temos de examinar não somente *o papel da tecnologia na aprendizagem de línguas*, mas também *o papel da aprendizagem de línguas em uma sociedade de tecnologia de informação*”.

(Braga, 2004, p. 24 – Ênfase adicionada)

Primeiras palavras e justificativa

A partir da metade da década de 90, o contexto brasileiro de pesquisas sobre (trans) formação de professores de línguas ampliou-se com uma gama expressiva de estudos empíricos na área de Linguística Aplicada (doravante LA), passando de uma orientação prescritiva, predominante até o início daquela década, para um paradigma com foco na reflexão (crítica) de professores, confirmado pelo crescente número de pesquisas que investigam esse processo (DANIEL, 2009; GIL & VIEIRA-ABRAHÃO, 2008; DUTRA & MELLO, 2004; GIMENEZ, 2004; SÓL, 2004; VIEIRA-ABRAHÃO, 2004; ALMEIDA FILHO, 1999; dentre outros).

Recentemente, várias coletâneas foram organizadas por pesquisadores em LA, atestando, assim, essa vitalidade relativa à formação/educação de professores. Destacamos as publicadas no último triênio (2009-2006), dentre elas: Telles (2009), Soto, Gregolin, Mayrink, Junger, Rangel & Pérez (2009), Assis-Peterson (2008), Gil & Vieira-Abrahão (2008), Silva & Alvarez (2008), Rocha & Basso (2008), Alvarez & Silva (2007), Consolo & Teixeira da Silva (2007), Franco Maciel & Assis Araújo (2007), Silva, Uyeno & Abud (2007), Castro & Silva (2006), Gimenez & Cristóvão (2006), Signorini (2006) e Barcelos & Vieira-Abrahão (2006).

Somam-se ainda às publicações supracitadas os inúmeros trabalhos apresentados em eventos acadêmico-científicos, os artigos publicados em periódicos nacionais⁵ e um número significativo de teses e dissertações defendidas nos programas de Pós-Graduação Stricto Sensu em LA e/ou em áreas afins no país, além da realização de congressos específicos na área de formação, como por exemplo o “*I e II Congresso Latino Americano de Formação de Professores de Línguas*” (doravante I e II CLAFPL – Florianópolis/2006 e Rio de Janeiro/2008, respectivamente) e o “*III Congresso Latino Americano de Formação de*

⁵ Os periódicos consultados e que publicaram, por sua vez, artigos sobre formação ou educação de professores na LA são respectivamente: “Revista Brasileira de Linguística Aplicada” (ALAB), “Trabalhos de Linguística Aplicada” (UNICAMP), “Contexturas: Ensino crítico de língua inglesa” (APLIESP), “Horizontes de Linguística Aplicada” (UnB), “D.E.L.T.A” (Documentação em Estudos em Linguística Teórica e Aplicada/PUC-SP), “Intercâmbio” (PUC-SP), “The ESpecialist” (Pesquisa em Línguas para Fins Específicos Descrição, Ensino e Aprendizagem e Linguagem/PUC-SP) e “Linguagem & Ensino” (Universidade Católica de Pelotas).

Professores de Línguas” (doravante III CLAFPL), que será realizado na Universidade de Taubaté, em meados de novembro de 2010.

Esse interesse revela, conforme pode ser observado em Gimenez (2004), que o ensino de LE com o foco no professor de línguas tem *ganhado espaço nas pesquisas* e que sua *formação* (na fase inicial ou em serviço) *é objeto relevante de investigação* (p. 171), algo que reflete uma preocupação com a (re) construção de um referencial de formação sensível às demandas da sociedade brasileira.

Ainda, segundo Gimenez (op. cit.), até recentemente, a LA parecia ter como preocupação questões mais diretamente vinculadas à língua e ao seu ensino, sem que a formação de professores ocupasse um espaço de destaque. Esse entendimento, conforme enfatizado pela referida autora, *passou a ser questionado pelas transformações na forma de se encarar* esses profissionais, *agora atuantes em situações singulares, instáveis, incertas, carregadas de conflitos e dilemas, isto é, o ensino visto como uma prática social em contextos historicamente situados* (p. 171). O professor, na acepção de Gimenez (op. cit.), *não pode mais ser visto como alguém que implementa* ou que põe em prática as *ideias de outros* profissionais ou as descobertas da pesquisa (“aplicação de ciência”). Antes, deve ser um *profissional crítico-reflexivo e autônomo, capaz de tomar as suas próprias decisões* (p. 172).

Levando em consideração esse novo cenário e/ou contexto de pesquisa, percebemos uma mudança paradigmática em tal campo de atuação e de investigação. As pesquisas em LA passaram a enfocar não somente o domínio de técnicas, mas as variáveis envolvidas no contexto. Por esta razão, a formação de professores passou a ter maior relevância para os estudos na área de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras (doravante LE) e os processos relacionados com essa formação *assumiram maior destaque no conjunto de pesquisas na LA* (GIMENEZ, OP.CIT., P. 172). Atualmente, o professor de LE poderia ser preparado, por exemplo, para atuar não somente no âmbito presencial, mas especialmente no âmbito virtual, que certamente tem suas especificidades, visto que cada contexto engendra diferentes possibilidades e potencialidades (SILVA, 2010, 2008; TAVARES, 2008; MORAES, 2002; MORAN, 2002) e que, por sua vez, propulsiona novas práticas de linguagem e novos (trans) (multi) letramentos digitais (ROCHA, 2010; ROJO, 2009, MONTE-MOR, 2009; SILVA, 2008a; BUZATO, 2007).

A sociedade em que estamos inseridos/imbricados está, a nosso ver, em processo de digitalização e/ou de letramentos digitais (SILVA, 2010b; FREIRE, 2009; BUZATO, 2007). Por esta razão, a oferta e a procura por cursos ou programas que utilizem interfaces tecnológicas em situação de ensino-aprendizagem e de (trans) formação inicial e/ou contínua

de professores de línguas têm sido marcadamente crescentes, sendo necessário que este profissional *delimite e atravesse* as fronteiras digitais, e isto só será possível por meio das práticas crítico-reflexivas (GIL & VIEIRA-ABRAHÃO, 2008) e dos letramento(s) digitais (FREIRE, 2009; BUZATO, 2007).

Para corresponder a esta caracterização do mercado de trabalho, Freire (2009, p 53) afirma que “(...) o professor de línguas se vê diante da necessidade de associar a *formação tecnológica à linguística*, para que possa incluir/excluir o computador em sua prática docente, no momento adequado e de forma pertinente” (Ênfase adicionada). Conforme realçado pela referida autora, em sua (trans) formação inicial, nem sempre os professores vivenciam atividades instrucionais mediadas pelo computador, e, mesmo quando isto acontece, “poucas são as chances de discutir o *potencial dessa ferramenta e de seus contextos de aplicação*, uma vez que seus formadores, em geral, revelam *carência de conhecimento na área de tecnologia educacional ou resistência à utilização da máquina e a reflexão crítica sobre suas implicações para o ensino-aprendizagem de línguas*” (p. 53 - Ênfase adicionada).

Levando-se em consideração esta lacuna, o presente estudo visa analisar três questões que já foram investigadas no âmbito presencial e que serão contempladas neste estudo no âmbito virtual, a saber: a) a perspectiva da prática (crítica) reflexiva, que abrange o ensino reflexivo e a aprendizagem reflexiva (GIL & VIEIRA-ABRAHÃO, 2008; SILVA, ROCHA & SANDEI, 2005; DUTRA E MELLO, 2004; SOL, 2004; BARCELOS, 2001; ALMEIDA FILHO, 1999; JAMES, 2001; FREEMAN & RICHARDS, 1996; RICHARDS & LOCKHART, 1995; WALLACE, 1991), b) a importância da elicitación, conscientização e/ou (re) construção das crenças sobre o ensino e aprendizagem de uma LE (BARCELOS, 2009, 2007a, 2007b, 2006, 2004a, 2004b, 2003a, 2003b, 2001, 2000, 1999, 1995; BARCELOS & VIEIRA-ABRAHÃO, 2006; SILVA, 2008, 2007, 2006, 2005; VIEIRA-ABRAHÃO, 2006a, 2004; SILVA, I., 2001; CARVALHO, 2000); e c) as competências do professor de línguas em formação inicial e contínua (SILVA, 2008; CONSOLO & TEIXEIRA DA SILVA, 2007; ROCHA & SILVA, 2007; ALMEIDA FILHO, 2006, 2004; SILVA & ROCHA, 2006; BASSO, 2001; TEIXEIRA DA SILVA, 2000; ALVARENGA, 1999).

Partindo da importância deste trinômio para o nosso campo de ensino-aprendizagem e o crescente interesse em estudos sob a ótica da LA brasileira para a (trans) formação inicial e contínua do professor de LE para o meio virtual (FREIRE, 2009; SALOMÃO, 2008; BUZATO, 2007), a pesquisa aqui relatada faz parte de um projeto educacional, interdepartamental e interinstitucional na área de ensino de LE à distância de duas unidades da Universidade Estadual Paulista (Assis e São José do Rio Preto), financiado pela Fundação

de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP – 2006 a 2010), e que tem por objetivo colocar alunos universitários brasileiros em contato com alunos universitários estrangeiros (denominados no texto a seguir como “interagentes”), com o intuito de que, de forma cooperativa e colaborativa, ambos estejam inseridos num processo de ensinar/aprender línguas à distância, com o auxílio do *MSN Live Messenger*, do *Skype* ou do *Oovo*, que acopla, por sua vez, os recursos de leitura, escrita, áudio e vídeo. Deste modo, cada interagente, segundo Salomão (2008, p. 14), “(...) falante nativo ou proficiente de um idioma, ensina-o ao outro”, ao mesmo tempo em que aprende uma nova LE, visto que o outro interagente pode ter o mesmo objetivo.

A este meio e/ou contexto de ensino-aprendizagem-formação e de pesquisa denominamos *Teletandem* (cf. TELLES, 2009; TELLES & VASALLO, 2006; VASALLO & TELLES, 2006; TELLES, 2009) o qual será apresentado e discutido com maior profundidade na próxima seção.

Teletandem: um contexto inovador ou uma nova abordagem no ensino de LE?

Para Souza (2003a, p. 114), “a palavra ‘tandem’ é usada em referência à *bicicleta de dois assentos*⁶. Com essa representação pictórica, podemos dizer que a expressão ‘aprendizagem em regime de tandem’ sugere a *cooperação entre dois aprendizes que estarão trabalhando conjuntamente* (acrescentamos, ou seja, colaborativamente) em busca do *objetivo de aprendizagem de uma língua estrangeira*, tal como dois ciclistas colocando uma única bicicleta em movimento” (Ênfase adicionada). Segue abaixo a referida representação.

⁶ O maior *tandem* do mundo foi construído na Austrália em 1984 e tinha a capacidade de 74 ciclistas, segundo o site eletrônico: http://pt.wikipedia.org/wiki/Bicicleta_Tandem.



Figura 5: Bicicleta com dois ciclistas

O (tele) tandem seria como quatro pessoas em um barco e/ou canoa, tendo como objetivo, chegar em determinado lugar. Para tal intento, é imprescindível *cooperação* e a *colaboração* entre todos. Isto implica definir prioridades/metastas e negociar com o(s) parceiro(s) as maneiras para atingí-la(s). A figura 7 representa a premissa elicitada preliminarmente.



Figura 6: Competidores em barcos (canoa e caiaque)⁷

⁷ Esta figura foi extraída do seguinte site: <http://www.ribeiraoclaro.com.br/dados/noticias/foto%5B2007-02-08%5D%5B00002%5D.jpg>

Assim se configura o contexto *teletandem*, envolve um ambiente de ensino-aprendizagem que utiliza *webcam*, microfone e aplicativos do tipo *MSN Messenger*, *Oovoo* ou *Skype*, a fim de (re) criar uma atmosfera propícia em que a interação entre os pares de falantes nativos (e/ou competentes) de línguas possam auxiliá-los a trabalhar de forma *cooperativa* e *colaborativa* com o intuito de ensinar a sua própria língua e de aprender uma LE (cf. TELLES, 2009).

Conforme corroborado por Vassalo & Telles (2006a, p. 190), aprendizagem de LEs *in tandem* “envolve pares falantes (nativos ou competentes) com o objetivo de aprenderem, cada um, a língua do outro, por meio de sessões bilíngues de conversação”. Certamente, neste contexto autônomo e ao mesmo tempo cooperativo e/ou colaborativo de ensino e aprendizagem de línguas, cada um dos interagentes torna-se *aprendiz* de uma língua estrangeira e *tutor* da sua língua materna. Para Telles (2006, p. 8), o Teletandem é uma nova modalidade de ensino, quando afirma que o Teletandem é

“(..) *um tandem a distância que faz uso do aspecto oral (ouvir e falar) e do aspecto escrito (escrever e ler), por meio de conferências em áudio/vídeo, utilizando o MSN Messenger 7.5, um aplicativo da Microsoft que dispõe de recursos que permitem que o usuário efetue interações na língua estrangeira com o seu parceiro, utilizando a voz, o texto (leitura e escrita) e imagens de vídeo por meio de uma webcam - em tempo real. Além de ser gratuito, o MSN Messenger é mais rápido do que usar o e-mail (comunicação assíncrona) e se constitui em uma opção para conversar (ouvir e falar), para ler e escrever, e para ver o parceiro do outro lado por meio da vídeo-câmera, tudo de forma simultânea (comunicação síncrona)*”. Diferentemente de amigos que se encontram para conversar e “corrigir” um ao outro, o *teletandem* se constitui em *um novo método de ensino e aprendizagem que permite o acesso democrático e gratuito às línguas estrangeiras* (Ênfase adicionada).

Sem dúvida, concebemos o *Teletandem* como um contexto inovador de ensino-aprendizagem e de formação, que possibilita subsídios para que participantes geograficamente distanciados, possam praticar virtualmente a produção e a compreensão orais, além das habilidades de leitura e escrita. Dessa forma, este meio ou contexto de ensino-aprendizagem, de formação e de pesquisa pode ainda, proporcionar, de modo virtual, a aproximação linguística e cultural.

No contexto do projeto temático apresentado preliminarmente, “*Teletandem Brasil: Línguas Estrangeiras para todos*”, três objetivos norteiam o desenvolvimento das pesquisas. São eles: (a) investigar o funcionamento de aplicativos de mensagens instantâneas via teleconferência (*Windows Live Messenger*, *Skype* e *Oovoo*, por exemplo) como ferramentas e

contextos multimediais para a aprendizagem de línguas estrangeiras *in-tandem* a distância; em particular os seus recursos de vídeo e de som na interação oral e escrita em LE; b) verificar os processos de interação e de aprendizagem entre os pares de jovens, participantes do *tandem* a distancia; c) analisar os quesitos necessários à formação inicial e contínua do professor e seu papel de *professor* e *mediador da aprendizagem* neste novo contexto interativo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras em *in-tandem* a distância.

A presente tese de doutorado se insere no terceiro objetivo de pesquisa, visto que pretende investigar se no processo de formação inicial, desenvolvido no Teletandem Brasil e envolvendo um professor mediador (que desempenha o papel de formador de professor) e dois interagentes (um brasileiro e um estrangeiro, mas tendo como participante primário o interagente brasileiro), que desempenham, concomitantemente os papéis de professor/aluno, ocorre legitimação de crenças e/ou (re) construção de competências.

Vale ressaltar que há poucos estudos empíricos na LA brasileira que tenham investigado, por sua vez, as questões apresentadas e discutidas preliminarmente, ou seja, o ensino de línguas por meio de aplicativos/dispositivos *MSN Live Messenger*, *Skype* ou *Oovo* integrando, de forma síncrona, as quatro habilidades e que investiguem especialmente a formação inicial do professor e do formador de professores de LE (MENDES, 2009; BEDRAN, 2008; KFOURI-KANEOYA, 2008; MESQUITA, 2008; SALOMÃO, 2008; SILVA, 2008) para o meio virtual. Para elicitar esta lacuna, vejamos a seguir os estudos empíricos desenvolvidos no grupo de pesquisa “*Teletandem Brasil: Línguas Estrangeiras para Todos*”, e que tiveram como foco investigar não somente o ensino-aprendizagem, mas o processo de formação de professores para o meio virtual e/ou abarcando implicações teóricas ou metodológicas para este contexto inovador de ensino-aprendizagem-formação de professores de línguas, realçando, por sua vez, a(s) lacuna(s) que a presente tese visa preencher.

Mendes (2009), por exemplo, investigou as crenças sobre a língua inglesa, o sentimento de anti-americanismo e suas influências no processo de ensino/aprendizagem de professores em formação em um curso de Letras. Bedran (2008), por sua vez, analisou minuciosamente a (re) construção de crenças na interação dos professores-mediadores e dos pares interagentes de língua italiana. Kfourri-Kaneooya (2008), analisou a formação inicial de professores de língua espanhola para o *Teletandem*, articulando um diálogo entre crenças, discurso e reflexão. Mesquita (2008), analisou as crenças e práticas de avaliação na mediação e no processo interativo dos pares no *tandem* à distância. Salomão (2008), teve como foco investigar processos de gerenciamento e estratégias pedagógicas utilizadas na mediação dos

pares no Teletandem e seus reflexos nas práticas pedagógicas dos interagentes tendo como participante primário na pesquisa o professor mediador; e Silva, A. (2008), analisou o desenvolvimento intrainterlingüístico *in-tandem* a distância (português/ espanhol).

Levando-se em consideração outras vertentes que consideramos ser de suma importância no processo de ensino-aprendizagem e formação de professores de línguas para o meio virtual e tendo como base os estudos empíricos apresentados e discutidos preliminarmente, concluímos que nenhum dos estudos empíricos realizados até o momento no grupo “*Teletandem Brasil: Línguas Estrangeiras para Todos*” teve por objetivo analisar se as crenças do professor mediador foram legitimadas no processo de mediação ou se este se caracterizou pelas oportunidades de (re) construção de competências.

Este cerne é de suma importância e foi justamente o foco investigativo deste estudo. Acreditamos que esta pesquisa possa trazer também contribuições para a compreensão não somente do ensino-aprendizagem de línguas no âmbito virtual, mas também do processo de (tras) formação inicial e contínua dentro do teletandem, trazendo assim subsídios teóricos e metodológicos para o processo de formação de professores de línguas para o meio virtual e para a formação de formadores de professores em geral, uma vez que há carência de investigações com este foco e poucos estudos empíricos já foram ou estão realizados no bojo da LA brasileira.

Tese, Objetivos e Perguntas de Pesquisa

A tese que orienta este estudo empírico é que em um contexto de (trans) formação inicial de professores de línguas, como o oportunizado pelo Projeto “*Teletandem Brasil: Línguas Estrangeiras para Todos*”, em que um professor em formação inicial é acompanhado de perto por um professor mediador (mestrando ou doutorando em LA), que, por sua vez, é assessorado pelos coordenadores do projeto e orientado-se por uma perspectiva sociocultural de ensino e aprendizagem (VYGOTSKY, 2001, 1998, 1978) e por uma abordagem crítico-reflexiva de formação docente (GIL & VIEIRA-ABRAHÃO, 2008; SILVA, ROCHA & SANDEI, 2005), não ocorre somente legitimação de crenças (BARCELOS & VIEIRA-ABRAHÃO, 2006), mas sobretudo a (re) construção de competências (ALMEIDA FILHO, 2006, 2004, 1993; BASSO, 2001).

Com o propósito de investigar tal processo, tivemos por norte os seguintes objetivos: a) identificar as crenças entre os participantes que constituem o universo de nossa pesquisa (professora-mediadora e seus respectivos interagentes); b) analisar os reflexos que as ações

realizadas pela professora mediadora nas sessões de mediação podem ter no sistema de crenças do interagente (brasileiro) em questão; c) observar se competências são (re) construídas e/ou desenvolvidas nas sessões de mediação e, no caso afirmativo, quais são os reflexos das mesmas nas interações do brasileiro com o estrangeiro.

Para atingir tais objetivos foi formulada e respondida a seguinte pergunta de pesquisa: *“A professora mediadora legitima crenças e/ou cria condições para a (re) construção de competências?”*. Para investigar esta questão, outras sub-perguntas nortearam este estudo tendo como foco os participantes de nossa pesquisa: *“O que acontece no trabalho de mediação e/ou supervisão? Se ela legitima as suas crenças, quais e porquê? Se ela cria condições e/ou desenvolve competências, como isto acontece nas sessões de mediação? E quais são os possíveis reflexos da ação da professora mediadora no sistema de crenças e na (re)construção de competências da interagente brasileira nas interações com o estrangeiro?”*

A tese em foco: organização, limitações e possíveis contribuições

A tese é composta de quatro capítulos, além desta introdução que abrange, por sua vez, os fatores que justificam a realização deste estudo, os objetivos e as perguntas que nortearam a realização desta pesquisa.

O primeiro capítulo tem por objetivo trazer as teorias que fundamentaram este estudo, além de fazer referências à pesquisa realizada no exterior e no Brasil, tendo por foco a formação de professores de línguas; o ensino de LE em (Tele) tandem, o ensino reflexivo e a aprendizagem reflexiva; crenças e competências de professores em (trans) formação inicial.

No segundo capítulo apresentaremos, num primeiro momento, a descrição da metodologia empregada e o tipo de pesquisa proposto para este estudo, além da descrição do contexto, dos participantes, dos instrumentos utilizados e os procedimentos adotados para análise. No terceiro capítulo, apresentaremos a análise e discussão dos dados. O quarto e último capítulo ficará reservado para a retomada das perguntas de pesquisa e as considerações finais. Além disso, apresentaremos as limitações deste trabalho e os encaminhamentos da questão na prática, por meio de perguntas e sugestões para o desenvolvimento de novas pesquisas no que tange à (trans) formação inicial e/ou contínua de professores de línguas para o meio virtual. Acreditamos que esta reflexão crítica poderá servir de base para a elaboração de novas propostas, sob perspectivas transformadoras e éticas.

Palavras finais deste capítulo

Nesta introdução, tivemos o intuito de apresentar: a) os fatores que justificaram a realização deste estudo empírico; b) a tese, os objetivos e as perguntas que nortearam a realização desta pesquisa; e c) as lacunas que esta pesquisa visa preencher, contribuindo assim para uma melhor compreensão do complexo processo de ensino-aprendizagem e de formação de professores de línguas para o meio virtual. A seguir, apresentaremos o referencial teórico que fundamenta este estudo e que norteará a análise dos dados.

CAPÍTULO 1 – REFERENCIAL TEÓRICO

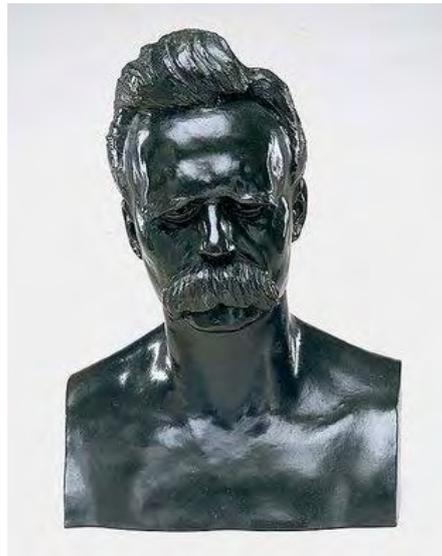


Figura 7: Um dos grandes filósofos: Nietzsche⁸

“(…) O conhecimento pelo conhecimento – eis a última armadilha colocada pela moral: é assim que mais uma vez nos enredamos inteiramente nela”.

Friedrich Nietzsche

8

http://4.bp.blogspot.com/_3oAIWVQWAEc/R9h2N00qq5I/AAAAAAAAAgc/Fs9d17Cokmk/s400/NiFriedrich+nietzsche,+Max+klinger2.jpg

Capítulo 1 – Referencial Teórico

“(…) ensinar inexistente sem aprender e vice-versa”.

Freire (2004, p. 23 – Ênfase adicionada)

“A formação de professores de línguas tem sido *objeto constante de pesquisa* (...). É área que tomou particular impulso, não só pelas demandas impostas pela nova ordem mundial, em relação ao papel das línguas em um mundo globalizado, mas também, talvez, *pelo crescente interesse em estudos da linguagem sob a ótica da Linguística Aplicada*, que, dada sua vocação *transdisciplinar*, necessariamente causou uma aproximação maior com as áreas da educação, da psicologia e da sociologia”.

Celani (2008, p. 9 – Ênfase adicionada)

Este capítulo tem por objetivo trazer as teorias que fundamentam este estudo. Por esta razão, apresentaremos as teorias que estão relacionadas com a formação inicial do professor de LE, sob *um paradigma crítico-reflexivo* (DANIEL, 2008; GIL & VIEIRA-ABRAHÃO, 2008; ALMEIDA FILHO, 2004; VIEIRA-ABRAHÃO, 2004, 2001; PIMENTA & GHEDIN, 2002; DUTRA, 2000; ZEICHNER & LISTON, 1996; BARTLETT, 1990; SCHÖN, 1983; DEWEY, 1933), e que se respaldam, por sua vez, em pressupostos práticos, teóricos e metodológicos de um ensino-aprendizagem *cooperativo e colaborativo* (TELLES, 2009; SALOMÃO, 2008; FIGUEIREDO, 2006), em um contexto inovador de ensino-aprendizagem e de pesquisa denominado *Teletandem* (TELLES, 2009; MESQUITA, 2008; SALOMÃO, 2008; SILVA, A., 2008; VASSALO & TELLES, 2008, TELLES & VASSALO, 2006; VASSALO & TELLES, 2006).

1.1 O paradigma crítico-reflexivo na formação inicial de professores

Nas últimas décadas, a questão da reflexão tem sido uma das tônicas na área de formação de professores de línguas em contextos nacionais e internacionais (DANIEL, 2008; GIL & VIEIRA-ABRAHÃO, 2008). A necessidade de pensar no professor como um profissional reflexivo surge após estudos que apontam que muitos professores chegam às salas de aula com pouca experiência didático-pedagógica, muitas vezes permeadas por crenças que pouco favorecem o seu desenvolvimento profissional/intelectual. É válido ressaltar que a prática crítico-reflexiva ocupa um lugar de destaque na conscientização, a qual

beneficia não apenas os professores em formação, mas também seus formadores (GIL & VIEIRA-ABRAHÃO, 2008; SILVA, 2005).

A respeito da importância da reflexão no contexto de formação de professores de línguas, Dutra (2000, p. 41), em uma pesquisa desenvolvida com professores em formação, afirma que a partir da experiência da reflexão, “as teorias de ensino podem ser relacionadas com as experiências pedagógicas. Sendo assim, o ato de ensinar passa a ter maior abrangência, pois sai do âmbito mecanicista da reprodução de técnicas e metodologias, indo para a esfera reflexiva”. Vale ressaltar que o conhecimento de técnicas e métodos de ensino é crucial, mas não são os únicos “instrumentos” para o completo desenvolvimento da prática pedagógica.

No Brasil o paradigma da reflexão surgiu a partir dos estudos de Freire, que realmente alavancou uma gama expressiva de pesquisas em diversos países. Nas últimas décadas, tem havido uma expansão significativa dos estudos sobre a prática crítico-reflexiva, tanto no contexto de formação de professores de língua materna quanto no contexto de LE, que é o nosso foco de investigação; e este conceito foi (re) significado com o decorrer do tempo. Dewey (1933) e Schön (1983) são considerados a base dos estudos sobre prática reflexiva. O primeiro faz a distinção entre ação (rotina) e reflexão (holística, guiada pela emoção e razão) e sugere um equilíbrio entre reflexão e ação, pensamento e ação. O segundo autor, Schön (op. cit.), sugere um modelo de reflexão baseado em dois construtos: reflexão na ação (reflexão no momento da ação) e reflexão sobre a ação (reflexão antes e após a ocorrência da ação, ou seja, o momento em que o professor pára e pensa sobre a ação que vai desenvolver ou desenvolveu). Esses autores também enfatizam que a reflexão não consiste em um conjunto de procedimentos que os professores devem seguir, ou serem ensinados.

Nessa perspectiva, Dewey (1933) afirma que a ação reflexiva significa considerar a prática de maneira ativa, persistente e cuidadosa, sempre observando o contexto desta ação. O autor apresenta três atitudes necessárias para que a ação reflexiva aconteça na vida dos professores. A primeira é a abertura de espírito, ou seja, saber ouvir críticas, aceitar o erro e refletir sobre o mesmo. A segunda atitude é a responsabilidade, que permite que o professor analise os impactos da sua prática na vida de seus alunos. A terceira e última atitude é a sinceridade, que se caracteriza como uma mesclagem de abertura de espírito e de responsabilidade. Em suma, o autor afirma que as ações reflexivas devem partir dos próprios professores, pois somente assim saberão quem são, quando e como agir na sala de aula.

A partir da conceitualização de Dewey (1933), Schön (1983) faz a distinção entre reflexão na ação e reflexão sobre a ação, enfatizando, então, a importância de se formarem

profissionais reflexivos. Schön (2000, p. 15) também discute o conceito de “racionalidade técnica”, que é derivada da filosofia positivista e que diz que “os profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos”. O autor critica esse conceito, afirmando a necessidade da reflexão, pois para ele

“os profissionais competentes devem não apenas resolver problemas técnicos, através da seleção dos meios apropriados para fins claros e consistentes em si, mas devem também conciliar, integrar e escolher apreciações conflitantes de uma situação, de modo a construir um problema coerente, que valha a pena resolver”.

Embora o trabalho de Schön (op. cit.) tenha contribuído enormemente para a área de prática reflexiva, há críticas de que ele tenha proposto a reflexão como um ato individual, ao passo que já há estudos (ORTENZI, 1999; PIMENTA & GHEDIN, 2002; entre outros) que mostram que sua eficácia se dá por meio da prática social, ou seja, de maneira coletiva. É válido destacar que “(.) é difícil desenvolver uma perspectiva crítica sobre o nosso próprio comportamento, porque nossas ideias tornam-se mais claras quando as discutimos com outras pessoas” (OSTERMAN & KOTTKAMP, 1993:5 apud ZEICHNER & LISTON, 1996). Zeichner & Liston (1996) também fazem várias considerações a respeito do processo de reflexão como prática social, apresentando a distinção entre as abordagens de ensino reflexivo e técnico. Eles discutem suas concepções de ensino reflexivo como uma indagação crítica de experiências, conhecimento, valores e crenças que um professor pode fazer a respeito de sua prática, para torná-la melhor. Já no ensino técnico, o professor nunca examina suas proposições e possui uma visão limitada e descontextualizada para solucionar os problemas que enfrenta, geralmente cumprindo o que é imposto por terceiros.

1.1.1 Ensino Reflexivo/Aprendizagem Reflexiva e envolvimento crítico na formação de professores de línguas

A perspectiva do ensino reflexivo como base para os cursos de formação de professores, tanto na fase inicial (em pré-serviço) quanto contínua (em serviço) tem recebido significativo ímpeto, a partir de iniciativas nos cursos de Letras, especialmente através das disciplinas “Linguística Aplicada” “Didática”, “Prática de Ensino e Estágio Supervisionado”, e “Oficina de Ensino e Aprendizagem de Línguas”. Os referenciais teóricos adotados pelos diversos cursos são bastante heterogêneos (SILVA, 2005). Um dos autores que são lidos e

discutidos nas referidas disciplinas é Schön (1983), embora seu trabalho também tenha sido motivo de olhares divergentes (vide, por exemplo, DANIEL, 2009). Para Schön (1983), o ensino reflexivo se caracteriza por possibilitar subsídios para que o aluno possa superar possíveis dificuldades que possam surgir no entendimento, ajudando-os a (re) construir o conhecimento a partir do que já sabem, auxiliando-os a coordenar seu próprio modo de pensar na ação com o conhecimento privilegiado na escola. Para ele, isto se faz como numa sala de espelhos, em que a própria demonstração do ensino reflexivo é empregada no processo de construção da aprendizagem.

Pimenta et al. (2002, p. 47) aponta que há um “esvaziamento” do verdadeiro conceito de reflexão quando ele é visto como um ato individual (cf. Schön, 1983) e afirma que se a reflexão for vista apenas nessa perspectiva, corre-se o risco de não se ultrapassar o nível do discurso. Para que isso não aconteça, a autora sugere uma análise crítica-contextualizada do conceito de professor reflexivo e propõe, a partir dessa crítica, a compreensão dos professores como intelectuais críticos e reflexivos, que refletem a partir de seus contextos e de maneira coletiva.

É importante salientar que o caminho da prática crítico-reflexiva nem sempre gera resultados positivos (WALLACE, 1991; ZEICHNER, 2001). O professor, por exemplo, pode entrar em conflito consigo mesmo porque sente que se dedica, considera-se reflexivo, mas não vê mudanças ocorrerem em sua sala de aula. Há, também, casos em que o professor inova sem refletir. Segundo esses autores, tais conflitos acontecem porque o professor ignora a reflexão sobre os contextos sociais e institucionais em que o processo pedagógico está inserido. Vale lembrar que abordagens de ensino não devem ser reduzidas a fórmulas: elas precisam ser contextualizadas.

Sob esse paradigma de reflexão, é relevante que os professores formadores que ministram disciplinas no curso de Letras adotem uma postura crítica-reflexiva para que possam inovar as suas respectivas práticas, e obter, por sua vez, resultados mais satisfatórios na formação de seus alunos-professores. Zeichner (2001, p. 22) chama a atenção para o problema da “ilusão da reflexão”, como sendo, muitas vezes, criado pelos reformadores, que “persistem na racionalidade técnica sob a bandeira da reflexão”. Muitas vezes o professor não tem o direito de escolher o que vai ensinar, para quem e por quê. A este respeito, Zeichner (op. cit.) enfatiza que não basta que o professor se classifique como reflexivo, mas que ele saiba sobre o quê e por que está refletindo e como implementar mudanças em sua própria prática, pois o que é importante no processo de reflexão é natureza e a qualidade das reflexões.

Quanto às características do professor reflexivo, Zeichner & Liston (1996) o definem como aquele que examina, estrutura e tenta resolver os dilemas da prática da sala de aula: aquele que está atento ao contexto institucional e cultural em que leciona; que participa do desenvolvimento do currículo, que se envolve nas tentativas de mudança na instituição de ensino na qual atuam e que se responsabiliza pelo seu desenvolvimento profissional. Em outras palavras, leis e regras determinadas pela instituição ou pela sociedade podem limitar e interferir em seu fazer pedagógico.

Sendo assim, é desejável que tanto os professores responsáveis pelas disciplinas pedagógicas quanto os demais que fazem parte dos cursos de formação de professores saibam orientar os seus alunos sobre o que refletir, como e por quê (cf. DANIEL, 2009; SILVA, ROCHA & SANDEI, 2005). Eles poderiam desenvolver o que Bartlett (1990) chama de fases do processo de reflexão, que são: mapear (coleta de evidências sobre a própria prática), informar (explicitação de objetivos), contestar (questionamento de estruturas e ideias que subjazem às práticas), avaliar (reflexão em busca de formas alternativas de ação) e agir (implementação de uma prática renovada). Assim, para que a prática crítica reflexiva realmente ocorra, é recomendável que o ciclo esteja completo, pois tornar-se um professor reflexivo envolve não apenas a reflexão, mas também a ação.

Neste sentido, conforme assevera Vieira-Abrahão (2001, p. 64), “o papel do formador de professor, por outro lado, é auxiliar o professor na tarefa de descobrir seu próprio estilo de ensinar, o que não invalida a exposição de diferentes métodos e estratégias de ensino sobre as quais são feitas”. Acreditamos que esta conscientização se dá por intermédio do ensino reflexivo e especialmente por meio da aprendizagem reflexiva.

A aprendizagem reflexiva, conforme bem destacado por Barcelos (2001), diz respeito à conscientização dos alunos sobre como eles aprenderam uma LE. Isso significa levar os alunos a pensar e a discutir sobre os vários aspectos envolvidos no complexo processo de aprender uma LE. Aprender reflexivamente, segundo Barcelos (2001, p. 86)

“(…) significa abrir a discussão a respeito de crenças, estratégias, estilos de aprendizagem aos alunos, para que eles mesmos possam refletir entre eles e com seus professores sobre sua cultura de aprender, sobre crenças de aprendizagem de línguas e como elas influenciam suas ações para aprender dentro e fora de sala de aula”.

No trabalho de Silva (2000), a autora pesquisou crenças sobre o que seja ser um bom professor, para alunos formandos de Letras, e constatou que as crenças deles estavam em (re)

construção a todo tempo, à medida que havia novas situações de ensino e novas informações. Nessa perspectiva, é possível perceber que compensa buscar compreender as crenças dos alunos e investir para que as crenças que os mantêm ansiosos sejam questionadas e possam ser modificadas.

Além disso, como assevera Kern (1995), a consciência a respeito das crenças do aprendiz (e acrescentamos, do futuro professor), pode ajudá-lo no estabelecimento de objetivos mais realistas, além de permitir melhor compreensão de suas frustrações e dificuldades, permitindo que o mesmo elabore um plano de ação mais efetivo que tenha como meta principal a reflexão e a colaboração entre os agentes participantes do processo de aprender/ensinar (professor e aprendiz), com o propósito comum de aprender/ensinar uma língua-alvo.

Em uma concepção contemporânea, a aprendizagem de uma nova língua destaca a importância do “outro” no processo de ensino-aprendizagem, remetendo-nos à natureza construtiva e sociointeracional desse processo (VYGOTSKY, 2001, 1998, 1978). Tal concepção tem o aluno como um dos focos principais nesse processo de ensinar e aprender, uma vez que advoga que o indivíduo assume papel ativo na (re) construção de seu conhecimento, o que ocorre através de sua interação com as pessoas e com o meio.

De acordo com Freire (2004), “ensinar inexiste sem aprender e vice-versa”. Conseqüentemente, à medida que concordamos não ser possível isolar o processo de ensinar e o de aprender, consideramos igualmente relevante abordarmos, além do ensino, a aprendizagem reflexiva. Conforme apontam Williams e Burden (1997), a aprendizagem indiscutivelmente integra o processo educacional, devendo ela, para tanto, necessariamente ser significativa para o aluno. Para que a aprendizagem tenha valor real, consideramos ser importante que tanto o professor quanto o aluno estejam engajados em um processo constante de reflexão, o qual levará ambos à conscientização dos valores pessoais e culturais e das atitudes, crenças e estratégias que subjazem as suas ações dentro do processo de ensino-aprendizagem.

Retomamos, dessa forma, a importância do conceito de “aprender a aprender” citado por Bruner (1996). Para este autor, o desenvolvimento da conscientização e da compreensão de como aprendemos é fundamental para que o processo educativo seja válido, devendo, portanto, ser um dos objetivos centrais da educação. Sob essa concepção, no que se refere ao processo de aprender e ensinar LE, é necessário que busquemos o equilíbrio entre o que deve ser ensinado e como fazer para que o aluno desenvolva suas habilidades de analisar a língua,

de construir hipóteses de como é seu funcionamento, de arriscar-se e de aprender através de seus erros.

Acrescentamos a esta visão a importância da reflexão por parte do aluno sobre como e por que todo esse processo ocorre ao longo de sua experiência de aprendizagem, a fim de que sua autonomia se desenvolva mais concreta e efetivamente. Consideramos que o diálogo reflexivo do aluno com os colegas (nesta pesquisa com o seu interagente e com o mediador) e com o professor promove condições favoráveis para que a aprendizagem significativa aconteça. Sob essa concepção de aprendizagem, denominada crítico-reflexiva, os alunos passam a ser vistos como aprendentes reflexivos, ao mesmo tempo responsáveis pela sua aprendizagem e também conscientes de que aprender é um processo contínuo e coletivo. Conseqüentemente, os alunos inteiram-se da necessidade do seu comprometimento, bem como o do professor, considerado como mediador da aprendizagem reflexiva, para que o processo ocorra de forma efetiva e emancipatória.

Nessa perspectiva, o papel do professor corrobora a visão de Alarcão (2003, p. 30), que o define como aquele que deve “(...) criar, estruturar e dinamizar situações de aprendizagem e auto-confiança nas capacidades individuais para aprender”. Segundo Almeida Filho (1993, p. 15), essa concepção de aprendizagem consiste em uma “busca de experiências profundas, válidas, pessoalmente relevantes, capacitadoras de novas compreensões e mobilizadora para ações subsequentes”. Enfatizando a necessidade do professor criar ambientes ricos e relevantes para a aprendizagem, o referido autor ressalta a importância do processo de reflexão contínuo e afirma: “aprender LE assim é crescer numa matriz de relações interativas na língua alvo, que gradualmente se desestrangeiriza para quem a aprende” (op.cit, p. 15).

Segundo princípios sociointeracionais relacionados ao processo de ensino-aprendizagem de LE (ROCHA, 2010; LANTOLF, 2001; VYGOTSKY, 2001, 1998, 1978) e sob uma concepção de formação crítico-reflexiva (DANIEL, 2009; GIL & VIEIRA-ABRAHÃO, 2008; SILVA, ROCHA & SANDEI, 2005; GIMENEZ, 2004; DUTRA, 2000), o aluno assume o importante papel de co-produtor de conhecimento. Professores e alunos, em conjunto, (re) constroem o significado e o saber, distanciando-se, respectivamente, dos papéis de meros transmissores e receptores de um saber acumulado. O conhecimento partilhado por eles e (re) construído por meio da interação (social) com o outro deve ser aquele que tem a capacidade de transformar a realidade na qual estão inseridos, levando ambos a aprender a aprender, a buscar o desenvolvimento permanente e a refletir, individual e coletivamente, sobre esse processo.

Neste contexto de aprendizagem reflexiva, defendemos a concepção de que o pensar de forma contínua e crítica sobre seu desempenho e seu papel como aprendente de línguas facilita o envolvimento do aluno com a própria aprendizagem, estimulando-o a repensar e (re) construir seu aprendizado. Essa abordagem tem como foco o processo de reflexão sobre como cada indivíduo (re) constrói o sentido em situações de aprendizagem, sendo centrais, portanto, elementos como: suas crenças, valorações, expectativas, desejos, fantasias, estratégias e estilos cognitivos, entre outros.

É importante ressaltar que a relevância de se utilizarem conceitos como o de “aprendizagem reflexiva”, ao tratamos de assuntos voltados para o ensino-aprendizagem de línguas, deve-se à complexidade da inseparável relação entre os processos de ensinar e de aprender. Conforme apontam Williams & Burden (1997) e Almeida Filho (1993), o processo educacional é altamente complexo e envolve, entre muitas outras variantes, uma intrínseca correlação entre os processos de ensino e de aprendizagem, entre as ações e intenções do professor, as peculiaridades, características e cultura do aprendiz e aspectos do ambiente em que se insere o processo. A (re) conhecida importância da reflexão por parte do professor sobre o seu ensinar implica o igual teor de relevância do refletir do aluno sobre o seu aprender. Concretiza-se, desta forma, a (co) construção de um processo reflexivo e crítico de ensinar e de aprender LE.

Segue um quadro que visa amalgamar os princípios que nortearam a argumentação teórica apresentada nesta sub-seção e que será inserida numa perspectiva cronológica, visando apresentar a concepção e evolução do conceito e suas possíveis (re) significações.

Quadro 01: Reflexão: Alguns Olhares

Autor(res)	Proposições para uma prática crítico-reflexiva
Dewey (1933)	Propôs a distinção entre ação (rotina) e reflexão (holística, guiada pela emoção e razão) e sugere um equilíbrio entre reflexão e ação, pensamento e ação.
Freire (1973)	Foi um dos pioneiros estudiosos a discutir como os princípios norteadores de uma prática crítico-reflexiva.
Bartlett (1990)	O referido autor propôs as fases do processo de reflexão, que são: mapear (coleta de evidências sobre a própria prática), informar (explicitação de objetivos), contestar (questionamento de estruturas e ideias que subjazem às práticas), avaliar (reflexão em busca de formas alternativas de ação) e agir (implementação de uma prática renovada).
Zeichner & Liston (1996)	Propuseram as características de um professor reflexivo, a saber: aquele que examina, estrutura e tenta resolver os dilemas da prática da sala de aula; aquele que está atento ao contexto institucional e cultural em que leciona; que participa do desenvolvimento do currículo, que se envolve nas tentativas de mudança na instituição de ensino na qual atuam e que se responsabiliza pelo seu desenvolvimento profissional.
Pimenta et al. (2002)	Apontam que há um “esvaziamento” do verdadeiro conceito de reflexão quando ele é visto como um ato individual. Afirma que, se a reflexão for vista apenas nessa perspectiva, corre-se o risco de não se ultrapassar o nível do discurso.
Zeichner (2003)	Enfatiza que não basta que o professor se classifique como reflexivo, mas que ele saiba sobre o quê e por que está refletindo e como implementar mudanças em sua própria prática, pois o que é importante no processo de reflexão é a natureza e a qualidade das reflexões.
Zeichner (2008)	Discute o uso do conceito de “reflexão” em programas de formação docente em alguns contextos, relacionando-o a três temas: 1) até que ponto a formação docente reflexiva resultou em um desenvolvimento real dos professores; 2) contribuiu para diminuir as lacunas na qualidade da educação de estudantes de diferentes perfis étnicos, raciais e sociais e 3) a falta de correspondência entre concepções de formação docente reflexiva, na literatura especializada, e as realidades materiais de trabalho dos professores.

Na próxima seção, apresentaremos os modelos de supervisão que têm sido utilizados na supervisão pedagógica presencial e que se alicerçam nos princípios norteadores de uma prática crítico-reflexiva.

1.1.2 Formação crítico-reflexiva de professores de línguas: modelos de supervisão pedagógica presencial⁹

Levando-se em consideração que neste estudo temos como foco o contexto virtual e que não há, pelo menos até a presente data, nenhum modelo heurístico de supervisão pedagógica para o referido contexto, abarcaremos nos parágrafos que se seguem uma discussão tendo por aporte os modelos de supervisão pedagógica (re) construídos para o meio presencial (FREEMAN, 1990; GAIES & BOWERS, 1990; GEBHARD, 1990; KORTHAGEN, 2001), visando, por sua vez, a construção de possíveis parâmetros que poderiam ser utilizados nesta práxis pedagógica no meio virtual.

Freeman (1990) e Gebhard (1990) foram estudiosos que propuseram modelos de supervisão a ser usados por formadores de professores, que apresentavam características que poderiam ser orientadoras da ação do supervisor. Para Freeman (1990), há três modelos de supervisão pedagógica: *diretivo*, *alternativo* e *não diretivo*. No modelo de supervisão diretiva o foco está *no que* ensinar. No modelo alternativo tem como foco *como* ensinar. E, no modelo não diretivo enfoca-se o *porquê*, o *quê* e o *como* se ensinar. Neste modelo, o supervisor deveria utilizar mecanismos com o intuito de auxiliar o professor de LE em formação a se desenvolver, por meio de uma prática crítico-reflexiva.

Gebhard (1990) critica o modelo diretivo proposto por Freeman (op. cit.), no qual o supervisor *direciona, modela e avalia* o comportamento e a ação do professor, afirmando que esse tipo de abordagem, a nosso ver prescritiva, não auxilia os professores em (trans) formação inicial a tomar decisões, mas a fazer o que deseja o supervisor. Desse modo, o referido autor propõe outros modelos que, segundo ele, visam a envolver o aluno-professor num nível de reflexão mais profundo, possibilitando subsídios para que o aluno-professor entenda como melhorar sua prática e possa gerenciar a sua própria autonomia como professor. Para tal intento, propõe o seguinte modelo heurístico: supervisão alternativa, supervisão colaborativa, supervisão não-diretiva, supervisão criativa e supervisão (auto) exploratória.

Gebhard (op. cit.) afirma que estes tipos de supervisão podem propiciar subsídios para que os professores se tornem pesquisadores de sua própria prática pedagógica, podendo, por sua vez, refletir criticamente acerca de sua atuação em sala de aula, por meio da análise das suas aulas gravadas ou das sessões de visionamento (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006b).

Gaies & Bowers (1990) propuseram um processo cíclico, que envolveria, por sua vez, três estágios, conforme realçado por Salomão (2008, pg. 31): “uma consulta de pré-

⁹ Para informações sobre estes modelos de supervisão, veja Salomão (2008, p. 28-33), que apresenta uma resenha nesta perspectiva.

observação, na qual supervisor e professor discutem aspectos gerais que serão observados; a observação em si; e a pós-observação, na qual os pontos fortes e fracos são examinados e propostas são feitas para melhorar a prática”. É possível relacionarmos este processo cíclico com os paradigmas propostos por Schön (op. cit), que propôs, conforme apresentado e discutido na subseção anterior, a reflexão na ação (reflexão no momento da ação) e reflexão sobre a ação (reflexão antes e após a ocorrência da ação, ou seja, o momento em que o professor pára e pensa sobre a ação que vai desenvolver ou desenvolveu). Estes paradigmas interfaceiam, a nosso ver, uma prática crítico-reflexiva (SILVA, ROCHA & SANDEI, 2005).

Korthagen (2001), propôs um modelo de supervisão cíclica, que se respalda, por sua vez, nas seguintes fases: a) ação; b) olhar de volta para a ação; c) consciência sobre os aspectos fundamentais; d) busca por métodos alternativos de ação; e e) tentativa¹⁰; conforme pode ser observado na figura 8.

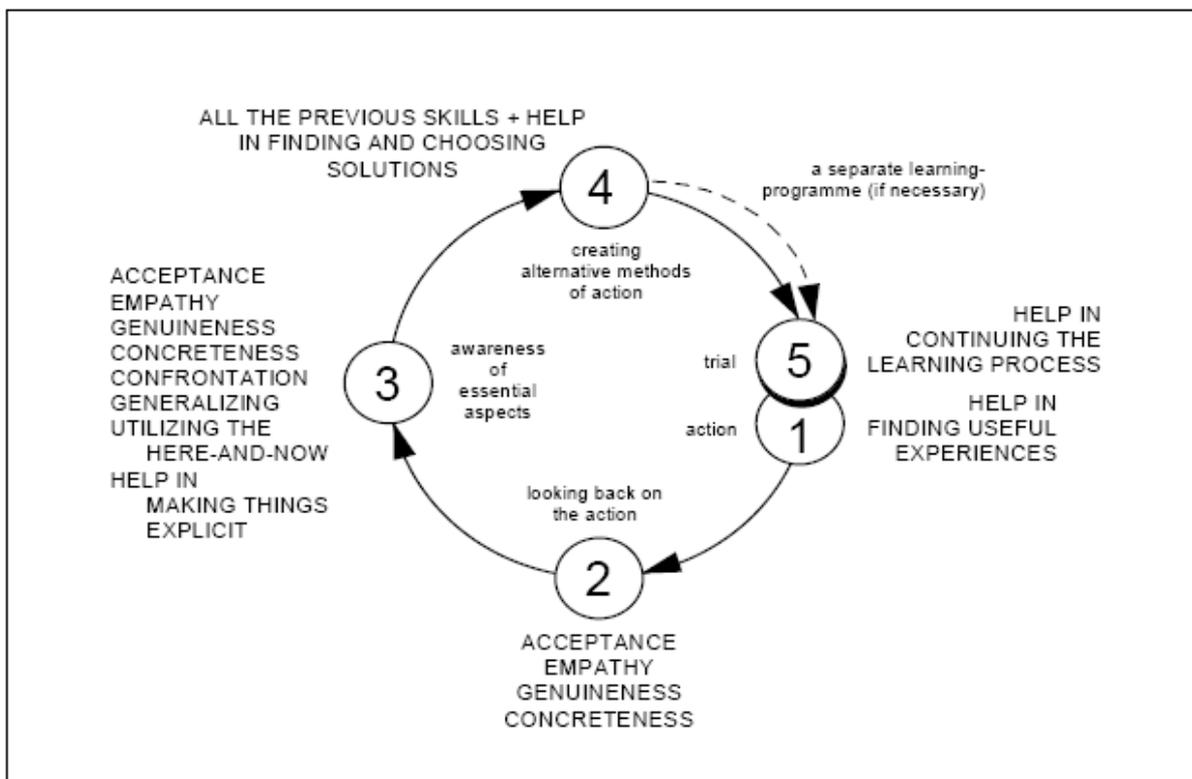


Figura 08: O modelo ALACT (Apud SALOMÃO, 2008, p. 32)

¹⁰ No original: a) *action*; b) *looking back on action*; c) *awareness of essential aspects*; d) *creating alternative methods of action*; e) *trial* (cf. Korthagen, 2001).

Tecendo considerações acerca deste modelo, Salomão (op. cit., 31-32) afirma que

“ (...) Dentro dessa perspectiva, o formador deve partir da prática do professor ou aluno-professor, “ajudando-o a encontrar experiências úteis na prática”, o número 1 do ciclo, chamado na figura de *Action* (Ação). A segunda fase (2) envolve visionamento da prática, denominada pelo autor como *Looking back on action*, ou seja, olhar de volta para a ação; enquanto que a terceira (3) supõe a conscientização sobre os principais aspectos da ação do professor ou professor-aluno, denominada *Awareness of essential aspects*, que quer dizer consciência sobre os aspectos fundamentais. Ambas demandam do professor uma volta e reflexão sobre suas ações, e do supervisor atitudes que envolvem “aceitação, empatia, sinceridade, concretude, confronto, generalização, utilização do aqui e agora e ajuda a tornar as coisas explícitas”, chegando-se à quarta fase (4), *Creating alternative methods of action*, na qual, como o próprio nome já diz, deverá haver uma busca por métodos alternativos de ação, sendo que o formador deve “ajudar a encontrar e escolher soluções”. Esta fase pode envolver também uma “volta à teoria em um programa separado”. A quinta fase (5), denominada *Trial* (tentativa), completa o ciclo com uma volta à primeira fase. Neste momento, há, então, uma tentativa de “dar continuidade ao processo reflexivo por meio volta à prática”, na qual novos esforços serão feitos para se alcançar os objetivos propostos. Segundo o autor, espera-se, assim, que essa volta à prática se mostre novamente uma experiência útil para o professor ou professor-aluno, podendo desencadear todo o ciclo novamente”.

Recentemente, Korthagen & Vasalos (2005) adicionou ao ALACT um suplemento chamado “*core reflection*”, que segundo Salomão (2008, p. 32), é “uma tentativa de promover maior consciência dos níveis de identidade e missão presentes na prática do professor”.

Concordamos com os ideais preconizados neste modelo, embora acreditemos que haja outras especificidades que engedram o contexto virtual e que não foram exploradas pelo autor, visto que o modelo foi (re) construído para o meio presencial. Algumas destas especificidades serão apresentadas e discutidas na análise de dados.

Uma vez apresentados os modelos de supervisão para a prática crítica-reflexiva na formação de professores, segue o quadro 2, baseado em Mateus (1999) e expandido de Ramos & Camargo (2007, p. 47), que visa almagamar os princípios teóricos apresentados e discutidos nesta seção.

Quadro 02: Modelos de supervisão de estágio e principais características (baseado em Mateus, 1999 e expandido em Ramos & Camargo, 2007, p. 47)

Modelo	Foco	Papel do formador	Papel do Estagiário	Implicações
Diretivo ou prescritivo clássico	<i>O que ensinar</i>	Determinar o que deve ser feito.	Implementar os direcionamentos apresentados.	Domínio de técnicas e capacidade de desempenhar como professor.
Alternativo	<i>Como ensinar</i>	Oferecer opções e questionar as escolhas.	Escolher entre as alternativas; articular os pressupostos que embasam as suas escolhas.	Desenvolve a consciência sobre as ações e sobre o conhecimento exigido por elas.
Não diretivo	<i>Por que, o que e como ensinar</i>	Compreender; ouvir com atenção e parafrasear o conhecimento dos estagiários.	Optar com autonomia; implementar as próprias decisões; exercer a autoridade sobre sua prática.	Proporciona um certo grau de autonomia e desenvolvimento da confiança mútua entre formador e estagiário.
Reflexivo	<i>Como e por que ensinar</i>	Ajudar; provocar; encorajar o estagiário a refletir sobre sua prática; contribuir com experiências e teorias.	Refletir <i>na e sobre</i> suas ações pedagógicas, frente aos conhecimentos e crenças que interagem em sua prática.	Desafia o conhecimento prático profissional dos estágios; possibilita autonomia profissional.
Racionalidade técnica	<i>Como ensinar</i>	Oferecer um modelo correto de atuação profissional.	Imitar o modelo que lhe é apresentado.	Continuidade do modelo profissional do supervisor.

Quadro 02: Modelos de supervisão de estágio e principais características (baseado em Mateus, 1999 e expandido em Ramos & Camargo, 2007, p. 47) (Continuação)

Modelo	Foco	Papel do formador	Papel do Estagiário	Implicações
Colaborativo ou supervisão clínica	<i>Como ensinar</i>	Participar ativamente das tomadas de decisões do estagiário, visando estabelecer um relacionamento de compartilhamento trabalhando juntos nos problemas de sala de aula.	Junto com o supervisor, estabelecer hipóteses e experimentar estratégias para solucionar os problemas de sala de aula.	Desenvolver conhecimento prático profissional e autonomia profissional.
Criativo	<i>Combinação do que, como e por que ensinar</i>	Combinação dos modelos anteriores que são aplicados conforme a necessidade dos encontros de supervisão.	Compartilhar a responsabilidade da supervisão com o supervisor.	Encorajar a liberdade e a criatividade do estagiário.
Auto-ajuda exploratória	<i>Combinação do que, como e por que ensinar</i>	Aprender mais sobre sua própria prática pedagógica e instigar o estagiário a fazer o mesmo.	Desenvolver autoconhecimento e gerar as próprias alternativas com base na observação do fazer do outro.	Autoconhecimento por meio da exploração das ações do supervisor e estagiário em busca de melhor compreensão dos processos mentais e comportamentais.

Quadro 02: Modelos de supervisão de estágio e principais características (baseado em Mateus, 1999 e expandido em Ramos & Camargo, 2007, p. 47) (Continuação)

Modelo	Foco	Papel do formador	Papel do Estagiário	Implicações
Desenvolvimental	Combinação <i>do que, como e por que</i> ensinar	Todos os descritos acima, dependendo do enfoque dado em cada momento.	Todos os descritos acima, dependendo do enfoque dado em cada momento.	Permite o desenvolvimento de reflexões tanto nos domínios técnico prático e crítico.
Exploratório	Como e por que ensinar	Observar fragmentos de aulas; transcrevê-los; agrupá-los; oferecer comentários descritivos e analíticos com base nos dados.	Discutir e relacionar os dados com suas noções, crenças e objetivos.	Desenvolvimento de habilidades necessárias à transição para o pensamento pedagógico.
Da Ciência Aplicada	Como ensinar	Transmitir e aplicar as descobertas científicas dos especialistas da área.	Assimilar e empregar as descobertas científicas.	Desconsideração da importância da prática e valorização da ciência.
Reflexivo	Combinação <i>do que, como e por que</i> ensinar	Ter postura conciliatória, atribuindo o devido peso à experiência e aos conhecimentos científicos.	Aprender com o supervisor a adotar a mesma postura conciliatória.	Equilíbrio entre conhecimento recebido (pessoal e teórico) e conhecimento prático.

Conforme podemos observar no quadro 02, o modelo com foco numa prática crítico-reflexivo, envolve a combinação *do quê, como e por quê* ensinar. Para tal intento, é necessário que o professor formador (no caso nesta pesquisa, o mediador), tenha uma postura crítico-reflexiva e possibilite subsídios para que o interagente reflita acerca do complexo processo de aprender e de ensinar línguas (ALMEIDA FILHO, 1993) no meio virtual, e possa, sob à luz das teorias (re) construídas no campo de investigação da LA, minimizar os possíveis conflitos que podem surgir na interação com o estrangeiro por meio das sessões de tandem. Esta perspectiva será apresentada e discutida com maior profundidade na análise de dados.

A seguir, apresentaremos os princípios alicerçadores da teoria sociocultural, que certamente trará subsídios para fundamentar a análise de dados.

1.2 A teoria sociocultural

Apresentaremos a seguir alguns princípios propostos pela teoria sociocultural que envolvem, entre outros, a *mediação*, a *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP) e o *oferecimento de andaimes* (scaffolding).

1.2.1 A mediação e a zona de desenvolvimento proximal¹¹

Para Salomão (2008, p. 41), há diferenças entre o interacionismo tradicional de aprendizagem que se respalda nos princípios teóricos de Krashen (1985) e Long (1983) e a teoria sociocultural vygotskiana.

Para a referida autora a principal diferença está no fato de que

“(…) Diferentemente da teoria interacionista tradicional de aprendizagem, inspirada nos trabalhos de Krashen (1985) e Long (1983), a teoria sociocultural propõe que a aprendizagem inicia-se por um processo *intermental e social*, levando em consideração a *interação línguas-sociedade*. Desse modo, a principal diferença entre as duas está no fato de que a teoria interacionista tradicional vê o fornecimento de insumo como determinante para o processo de aquisição de língua, enquanto que a teoria sociocultural enfoca o *diálogo e a negociação existente dentro de uma interação social como fundamentais para o desenvolvimento de processos cognitivos...*”.

Salomão (2008, p. 41 – Ênfase adicionada)

¹¹ Para informações adicionais sobre os princípios da “Teoria Sociocultural” relacionadas com o meio virtual, veja Salomão (2008, p. 41-46).

Segundo Vygotsky (1994), a mediação simbólica desempenha um importante papel na interação social e, conseqüentemente, no desenvolvimento cognitivo humano, ou seja, a linguagem medeia a interação do indivíduo com seu entorno social de modo que, ao interagir com os demais membros da comunidade, o indivíduo incorpora ativamente a cultura e (re) constrói conhecimento. Conforme explica Rego (1999, p. 55), os sistemas simbólicos (entendidos aqui como sistemas de representação da realidade), especialmente a linguagem, funcionam como elementos mediadores que permitem a comunicação entre os indivíduos, o estabelecimento de significados compartilhados por determinado grupo cultural, a percepção e interpretação dos objetos, eventos e situações do mundo circundante. É por essa razão que Vygotsky (op. cit) afirma que os processos de funcionamento mental do homem são fornecidos pela cultura, através da mediação simbólica.

Oliveira (1993, p. 27) acrescenta que a mediação é um elemento interposto entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho, ampliando as possibilidades de transformação da natureza. O signo age como instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho. Os instrumentos, porém, são elementos externos ao indivíduo, voltados para fora dele; sua função é provocar mudanças nos objetos, controlar processos da natureza. Os signos, por sua vez, também chamados por Vygotsky (op. cit) de “instrumentos psicológicos”, são orientados para o próprio sujeito, para dentro do indivíduo; dirigem-se ao controle de ações psicológicas, seja do próprio indivíduo, seja de outras pessoas. São ferramentas que auxiliam nos processos psicológicos e não nas ações concretas, como os instrumentos.

Coadunamos com Salomão (2008, p. 42) quando afirma, corroborando Williams & Burden (1997), que

“O segredo da aprendizagem eficaz reside principalmente no caráter da interação social que se produz entre duas ou mais pessoas que têm níveis diferentes de destrezas e conhecimentos. A função que desempenha aquele que tem maiores conhecimentos (...) é a de encontrar formas de ajudar o outro a aprender. De fato, isso consiste em ajudar os alunos a passarem para o grau seguinte de conhecimento ou compreensão e a superá-lo. Esta pessoa importante para a aprendizagem é conhecida como o *mediador*”.

Para Vygotsky (1933/1935), a zona de desenvolvimento proximal (doravante ZDP) é a distância entre o desenvolvimento real, determinado com a ajuda de tarefas solucionadas de forma independente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado com a ajuda de

tarefas solucionadas pela criança com a orientação de adultos e em cooperação com seus colegas mais capazes.

Segundo Salomão (2008, p. 42), se “(...) a intenção da mediação é atuar na ZDP do aprendiz, o oferecimento de andaimes é o processo pelo qual a ajuda será oferecida”. De acordo com Mitchell & Myles (1998, p.145 apud Salomão, op. cit, 45), o oferecimento de andaime, ou *scaffolding*, é o “processo de diálogo que direciona a atenção do aprendiz para as características principais de um ambiente, e que as motiva através de sucessivos passos para a resolução de um problema”.

Ao refletirmos acerca destes conceitos e a importância dos mesmos para o desenvolvimento desta pesquisa, concluímos que o contexto de ensino-aprendizagem-formação-pesquisa denominado *Teletandem*, propicia aos participantes comunicação interativa, hipertextual e virtual. Acreditamos que este “ciberespaço” pode ser um dos ambientes propícios para o ensino-aprendizagem e para a formação de professores de línguas no século XXI; visto que traz explicitamente os procedimentos da *mediação* vygostkyiana, possibilitado por meio do oferecimento *de andaimes* (*scaffolding*) por parte do mediador. Estas ações serão apresentadas e discutidas no capítulo 3 desta tese.

1.2.2 A aprendizagem cooperativa e colaborativa

Figueiredo (2006) apresenta o que vem a ser aprendizagem colaborativa, listando, por sua vez, os seus benefícios, limitações e possíveis aplicações nos processos presencial e virtual de ensino-aprendizagem de LE. Além disso, o referido autor, apresenta as semelhanças e as diferenças entre *aprendizagem colaborativa* e *aprendizagem cooperativa* (p. 11).

Para Figueiredo (2006, p. 12) a aprendizagem colaborativa é uma

“(...) abordagem construtivista¹² que se refere (...) a situações educacionais em que duas ou mais pessoas aprendem, ou tentam aprender algo juntas (acrescentamos ensinam algo também), seja por meio de interações em sala de aula ou fora dela, seja por intermédio de interações mediadas pelo computador (...), cuja ênfase recai na co-construção (acrescentamos na re-construção) do conhecimento dentro e a partir das interações”.

¹² Para Figueiredo (2006, p. 31), “a aprendizagem é um processo ativo no qual os indivíduos, em contextos socioculturais, constroem (expandimos re-constroem) novas idéias ou conceitos, com base em seus conhecimentos prévios e nos que estão sendo adquiridos”. A nosso ver, corroboramos com os pressupostos teóricos, práticos e metodológicos advindos de uma perspectiva sociocultural, acreditamos que o conhecimento não é *adquirido* (Ênfase adicionada), antes ele é (re) construído por meio da interação que temos com o(s) outro(s) e com o(s) (micro-macro) contexto(s) em que estamos inseridos (escola, família, universidade, dentre outros).

A colaboração, segundo Figueiredo (2006), e convergindo com as pesquisas realizadas no *tandem*, de uma maneira geral (Braga, 2004; Souza, 2003; dentre outros) e no contexto *teletandem* (Mendes, 2009; Kfoury-Kaneoya, 2008; Mesquita, 2008; Salomão, 2008; Silva, A., 2008), pressupõe que pares de aprendentes possam trabalhar e aprender juntos.

Já a aprendizagem cooperativa refere-se, segundo Oxford (1997 apud Figueiredo, 2006, p. 19),

“(…) a um grupo específico de técnicas utilizadas em sala de aula (acrescentamos, seja ela no âmbito presencial e/ou virtual) que favorecem a interdependência positiva entre os alunos (e professores a nosso ver), com o intuito de obter desenvolvimento cognitivo e social).

Olsen & Kagan (1992) definem aprendizagem cooperativa como uma atividade de aprendizagem em grupo, organizada de modo tal que a aprendizagem dependa da troca, socialmente estruturada, de informações entre os aprendizes do grupo, em que cada aprendiz torna-se responsável por sua aprendizagem e é motivado a auxiliar a aprendizagem dos outros.

Para Wiersema (2000), a colaboração é mais abrangente do que a cooperação. Segundo o autor, a cooperação é uma técnica enquanto a colaboração, por sua vez, refere-se ao processo de aprendizagem. Panitz (1996) afirma que a aprendizagem cooperativa é “mais diretiva e controlada pelo professor; isto é, este estipula uma tarefa e os papéis desempenhados pelos alunos na realização de tal tarefa são, geralmente, atribuídos por ele. Por outro lado, numa perspectiva colaborativa, os alunos escolhem os seus papéis, decidem *como e o que* irão realizar “ (Ênfase do autor).

1.2.3 Aprendizagem colaborativa e cooperativa: semelhanças e diferenças

Figueiredo (2006, p. 19-20) agrupa as semelhanças e as diferenças entre *aprendizagem colaborativa* e *aprendizagem cooperativa*, que podem ser visualizadas no quadro 03.

Quadro 03: Diferenças e semelhanças entre as aprendizagens colaborativa e cooperativa (Figueiredo, 2006, p. 19-20)

Aprendizagem Colaborativa	Aprendizagem Cooperativa
Diferenças	
O foco é no processo	O foco é no produto
As atividades dos membros do grupo são geralmente não-estruturadas: os seus papéis são definidos à medida que a atividade se desenvolve	As atividades dos membros do grupo são geralmente estruturadas: os seus papéis são definidos <i>a priori</i> , sendo resguardada a possibilidade de renegociação desses papéis
Com relação ao gerenciamento das atividades, a abordagem é centrada no aluno	Com relação ao gerenciamento das atividades, a abordagem é centrada no professor.
O professor não dá instrução aos alunos sobre como realizar as atividades em grupo	O professor dá instrução aos alunos sobre como realizar as atividades em grupo
Semelhanças	
Os alunos tornam-se mais ativos no processo de aprendizagem, já que não recebem passivamente informações do professor.	
O ensino e a aprendizagem tornam-se experiências compartilhadas entre os alunos e o professor	
A participação em pequenos grupos favorece o desenvolvimento das habilidades intelectuais e sociais.	

Para Figueiredo (2006, p. 20), a aprendizagem cooperativa é

“(…) mais estruturada por meio de técnicas, em que o sucesso na realização de uma tarefa, por meio da divisão de papéis e de funções entre os participantes de um grupo, é o objetivo primeiro”.

Em contrapartida, na aprendizagem colaborativa, segundo o referido autor (op. cit., p. 20)

“(…) o que importa não é apenas o sucesso do grupo em realizar uma determinada tarefa, mas a co-construção do conhecimento, advindo de intercâmbios significativos de informações e de sugestões entre os interlocutores.

Concordamos com Bruffee (1999), que concebe a aprendizagem colaborativa e a cooperativa como

“(…) duas versões da mesma coisa. Ambas são atividades educacionais em que as relações humanas são a chave para o bem-estar, para a realização e para a sabedoria. Tanto aqueles que chama o que se pede para os alunos fazerem de aprendizagem cooperativa quanto aqueles que chamam o que se pede para os alunos fazerem de aprendizagem colaborativa deenvolveram, independentemente, algumas ideias educacionais relativamente antigas: ajudar os alunos a aprender trabalhando juntos [...]”.

Acreditamos que o contexto *teletandem* de ensino-aprendizagem possibilita meios para que os interagentes trabalhem *cooperativamente* e *colaborativamente* (cf. Salomão, 2008), conforme será apresentado e discutido na próxima sub-seção.

1.2.4 Aprendizagem colaborativa e cooperativa: Benefícios

Figueiredo (2006), respaldando-se em Tinzmann et. (1990), High (1993), Aoki (1999) e Ghaith (2002), elicit alguns benefícios da aprendizagem colaborativa e cooperativa. São eles: a) maximizam o *output* do aprendiz; b) promovem interações com vistas à negociação de significado; c) promovem um ambiente de apoio; d) favorecem o compartilhamento do conhecimento entre os alunos e o professor.

Salomão (2008, p.48) tendo como base os estudos de Crandall (2000) e Kohonen (1992), elicit os seguintes benefícios:

“(…) redução da ansiedade, aumento de motivação, facilitação do desenvolvimento de atitudes positivas frente à aprendizagem em geral, o fomento de auto-estima, assim como apoio a distintos estilos de aprendizagem”.

“(…) interdependência positiva – trabalho em conjunto e preocupação com a aprendizagem do outro; contribuição ativa e resultados individuais e conjuntos; interação verbal face-a-face em abundância; habilidades sociais para lidar com a comunicação e o conflito; e reflexão em grupo, para avaliar periodicamente o que foi aprendido, o quão bem eles estão trabalhando juntos e como podem melhorar.

Os benefícios apresentados podem ser visualizados de maneira detalhada no quadro que se segue:

Quadro 04: Aprendizagem colaborativa e cooperativa: Benefícios (Figueiredo, 2006, p. 22; Salomão, 2006, 48)

Maximizam o *output* do aprendiz

Promovem interações com vistas à negociação de significado

Promovem um ambiente de apoio

Favorecem o compartilhamento do conhecimento entre os alunos e o professor

Interdependência positiva

Ao analisarmos o quadro 04, concluímos que os princípios e procedimentos de aprendizagem cooperativa e colaborativa em regime de tandem (*in-tandem e teletandem*), possibilitam esses benefícios tanto ao interagente brasileiro quanto ao estrangeiro, conforme poderá ser observado em maior profundidade na análise dos dados.

1.3 (Tele) Tandem: origens, definições, princípios e peculiaridades¹³

“A palavra ‘tandem’ é usada em referência à bicicleta de dois acentos. Com essa imagem, podemos dizer que a expressão ‘aprendizagem em regime de tandem’ sugere a cooperação entre dois aprendizes que estarão trabalhando conjuntamente em busca do objetivo de aprendizagem de uma língua estrangeira, tal como dois ciclistas colocando uma única bicicleta em movimento”.

(Souza, 2003, p. 114)

Segundo Silva (2008), o impacto da internet e das (novas) tecnologias no contexto de ensino-aprendizagem e na formação (inicial e/ou contínua) de professores/educadores de línguas, têm despertado o interesse de inúmeros estudiosos do âmbito da língua(gem), tanto no contexto brasileiro (TELLES, 2009; ARAÚJO, 2007; SOUZA, 2007, 2006, 2004, 2003A, 2003B, 2002, 2000; FIGUEIREDO, 2006; TELLES & VASSALO, 2006A, VASSALO & TELLES, 2006B; TELLES, 2006; ARAÚJO & BIASI-RODRIGUES, 2005; COSCARELLI & RIBEIRO, 2005; BRAGA, 2004; COLLINS & FERREIRA, 2004; MARCUSCHI & XAVIER, 2004; BUZATO, 2001; MOTTA-ROTH, 2001; PAIVA, 2001) quanto no exterior (WARSCHAUER, 2004; WARSCHAUER & HEALEY, 1998, 2000).

Fundamentados nos pressupostos teóricos e práticos (paradigmas e práxis) advindos do uso deste novo contexto de ensino-aprendizagem e pesquisa na área de LA, o *Teletandem*, objetivamos, num primeiro momento, apresentar um histórico da aprendizagem de LE *in tandem* e desenvolver uma revisão crítica acerca das características deste (novo) contexto de ensino-aprendizagem de LE, por meio de duas modalidades conhecidas de *tandem* – o *tandem face-a-face* e o *e-tandem* (cf. VASSALLO & TELLES, 2006a). Para isto, apresentaremos *as definições de (tele)tandem*; as possíveis *origens*; os *princípios* que interfaceiam este novo contexto; e as suas respectivas *peculiaridades*.

¹³ Parte das reflexões que serão apresentadas nesta seção foram extraídas de Telles (2009), Kfoury-Kaneoya (2008), Salomão (2006), Telles & Vassallo (2006), Vassallo & Telles (2006); das alusões teóricas, práticas e metodológicas apresentadas pelas pesquisadoras: Ana Cristina Biondo Salomão, Andressa Carvalho da Silva, Emeli Borges Pereira Luz e Fátima Gênova Daniel no seminário intitulado “*Tandem: sua história, pilares de ação e modalidade*”, no curso de verão “*Ensino-aprendizagem de LE in tandem: Teorias, práticas e tecnologias e a formação do professor para este contexto*”, ministrado pelo professor Dr. João A. Telles, no mês de julho de 2007; as informações presentes no seguinte *site*: http://www.tandemcity.info/general/en_history.htm; além de leituras de artigos publicados por estudiosos da área de LA.

1.3.1 Tandem: um breve histórico¹⁴

O *Tandem*, como uma aprendizagem colaborativa, surgiu com *Joseph Lancaster* e *Daniel Bell*, em meados de 1800, nas escolas de educação fundamental de Manchester, como um sistema mútuo de aprendizagem de Inglês em substituição ao ensino convencional por meio do professor. *Peter Peterson* desenvolveu um método/abordagem similar para as escolas “Jenaplan”, e que, por sua vez, passou a ser usado nas escolas estadunidenses por volta de 1960.

No ano de 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, em 1973, a ser utilizado no Alemão-Turco (com *Liebe-Harkort* e *Cimilly*), no trabalho com imigrantes em cooperação com a “*Anatolian Solidarity Society*” e “o “*Volkshochschule*”, em Frankfurt e Munique respectivamente. Seguem importantes nomes da época, que contribuíram para esta explosão do *tandem* no ensino de línguas: *Bazin*, *Göbel*, *Robert Jean*, *Leupold*, *Gaston Schott*, *Raasch*, *Scherfer*, *Wambach*, *Wessling*, *Zindler*, *Zamzow* e os organizadores do “*Deutsch-Französisches Jugendwerk*”, “*Arbeitsgruppe für Angewandte Linguistik Französisch*”, “*Bureau International de Liaison et Documentation*” e “*Sprachinstitut Tübingen*”.

Essa nova modalidade de ensinar-aprender uma LE contribuiu expressivamente para a consolidação da “*Associação de Jovens Alemães-Franceses*” (“*DFJW – German-French Youth Association*”), e sofreu uma forte influência do método audiolingual, visto que as tarefas eram pré-programadas com diálogos e exercícios e a autonomia não desempenhava nenhum papel neste contexto.

Influenciado pelo artigo de *Liebe-Harkort* e sem o conhecimento dos precursores no ensino-aprendizagem de francês-alemão por meio de *tandem*, no ano de 1979, *Jürgen Wolff* desenvolveu o procedimento de *tandem* Espanhol-Alemão em Madri, na Espanha, e que, por sua vez, mais tarde tornou-se a base para a atual *TANDEM Network*. Nesta época, concebiam o *tandem* como um método que tinha como objetivo engajar falantes nativos de diferentes línguas maternas a aprender e ensinar reciprocamente sua língua de modo autônomo, com ou sem ajuda de um professor/tutor/conselheiro.

¹⁴ As informações presentes nesta subseção foram ensejadas pela leitura crítica do seguinte *site*: http://www.tandemcity.info/general/en_history.htm e artigos publicados na área de LA (Telles, 2009; Vassallo & Telles, 2009; Telles, 2009; Vassallo, 2009; Telles & Vassallo, 2006; Vassallo & Telles, 2006; dentre outros).

No início da década de 80, as atividades na área de Francês-Alemão continuaram a se desenvolver, frequentemente voltadas a aplicações linguísticas técnicas e profissionalizantes no Direito, Hotelaria, Agronegócios, Telecomunicações. Na Espanha, Wolff juntamente com Marisa Delgado, Bernhard Leute e Gracia Martins Torres desenvolveram um programa de cursos em Madri, dando origem ao “Centro Cultural Hispano-Alemán *TANDEM*”, atualmente “*Escuela Internacional TANDEM*”.

Desde 1983, o método (na nossa concepção, um novo contexto de ensino e aprendizagem de línguas) 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 facilitava cursos de línguas no exterior, intercâmbios estudantis, roteiros culturais e outras atividades de trocas linguísticas e culturais. Ressaltamos que os estudos sobre *tandem* começaram a se disseminar em algumas universidades européias. O “*tandem*” começa a ser pesquisado teoricamente, principalmente em relação ao conceito de autonomia. 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 a (trans) formação e/ou educação de professores.

Ainda nos anos 90, a *International Tandem Network* sistematizou os princípios da aprendizagem *in-tandem* a saber: *bilinguismo, reciprocidade e autonomia* (VASSALLO & TELLES, 2006)¹⁵. Além disso, na década de 90, foram definidas também formas de tandem (presencial e/ou face-a-face e a distância – telefônico e o e-tandem)¹⁶, com foco no aconselhamento/mediação em alguns projetos institucionais e/ou em estudo de caso, conforme poderá ser observado nas próximas seções.

¹⁵ Estes princípios serão apresentados com profundidade na próxima sub-seção.

¹⁶ Segundo Vasallo (2007, p. 6), o “tandem presencial ou face-a-face” é quando os “os parceiros realizam o Tandem compartilhando o mesmo espaço físico”, enquanto no “tandem à distância”, os parceiros “realizam o Tandem sem compartilhar o mesmo espaço físico”. Poderíamos categorizar, segundo Vasallo (op. cit) o “tandem à distância” em: *telefônico* (“realizado por telefone, síncrono”) e em *e-Tandem* (“tandem a distância realizado pela Internet. Geralmente usado também como sinônimo de Tandem por e-mail). Em e-tandem poderíamos elencar as outras formas de tandem: tandem por e-mail; tandem por chat; tandem por áudio; tandem por vídeo; tandem multi-recursos e teletandem (cf. Vassalo, 2007, p. 8).

1.3.2 (Tele)Tandem: Princípios¹⁷

Segundo Vassallo & Telles (2009, 2006), três princípios básicos norteiam o ensino-aprendizagem por meio de (tele) tandem: a) *bilinguismo*; b) *reciprocidade*; e c) *autonomia*. Estes princípios são de suma importância, por esta razão, serão apresentados e discutidos a seguir.

1.3.2.1 Bilinguismo

Para Souza (2006, p. 259), respaldando-se em Schwienhorst (1998), bilinguismo é quando cada participante (a nosso ver, parceiro) se compromete a “a usar a LE, da qual ele é aprendiz, e sua língua materna, em proporções iguais”. Vassallo & Telles (2006), afirmam, por sua vez, que uma sessão de (tele) tandem “tem de ser composta de duas partes, que podem ser seguidas cronologicamente ou feitas em dias diferentes, mas cada parte deve ser devotada somente a uma língua. Este princípio tende a promover compromissos de envolvimento na tarefa”.

Vassallo & Telles (2009, p. 24) afirmam que

“...este (...) princípio ... também não deixa de garantir que os parceiros tenham suas respectivas oportunidades de se comunicarem na língua em que são proficientes, principalmente ao tentarem atingir objetivos comunicativos na língua-alvo que seriam demasiadamente difíceis e desafiadores”.

Não concebemos esta questão como uma condição *sine qua non* no processo de ensino-aprendizagem nas sessões de (tele) tandem. A nosso ver, esta filosofia poderia ser utilizada ou não pelos parceiros, dependendo: a) dos seus respectivos estilos e estratégias de aprendizagem; b) das suas concepções de autonomia; c) dos fatores afetivos, cognitivos e sociais envolvidos no processo e no desejo de aprender uma LE.

1.3.2.2 Reciprocidade

Schwienhorst (1998, p. 3) afirma que o princípio da reciprocidade “implica o compromisso com o parceiro e uso de ambas as línguas envolvidas em igual quantidade”. Souza (2006, p. 258), tendo o referido autor como base, destaca que “cada aprendiz deve

¹⁷ Para informações adicionais sobre estes princípios, veja Telles (2009); Vassallo & Telles (2009a), Vassallo & Telles (2009b), Vassallo & Telles (2006), Telles & Vassallo (2006b); a tese de doutorado de Kfoury-Kaneoya (2008, 130-145) e a dissertação de mestrado de Salomão (2006, p. 49-51).

beneficiar-se igualmente da parceria, com a expectativa de receber tanta ajuda quanto ofereça”.

Kötter (2003) realça que “todos os parceiros devem ser beneficiados igualmente pela colaboração com falantes nativos de sua língua alvo, e devem gastar a mesma quantidade de tempo usando cada uma das duas línguas” (p. 149). Panichi (2002) afirma, por sua vez, que “os aprendizes trabalham juntos no entendimento de que não são somente mutuamente responsáveis pela aprendizagem do outro, mas que têm a obrigação de ajudar o parceiro em sua aprendizagem de língua”.

Vassallo & Telles (2006) tendo como esteio teórico o estudo de Brammerts (2002), afirmam que os aprendizes devem gastar a mesma quantidade de tempo para as duas línguas, que geralmente é 1h para cada. Souza (2006) tendo também como esteio os princípios teóricos e práticos advindos de Brammerts (1996) e corroborado por Salomão (2008, p.50), afirma que o

“(…) princípio da reciprocidade delinea um conjunto de atitudes que devem ser esperadas dos participantes de uma parceria em *tandem*”. O autor menciona a disposição ao apoio mútuo e à dependência recíproca no processo de aprendizagem das duas línguas; o interesse no sucesso do parceiro na aprendizagem da língua materna do participante; e o investimento de tempo e esforço em ações que tenham como objetivo a ajuda efetiva ao parceiro, para que o sucesso na aprendizagem seja alcançado. O princípio da reciprocidade é uma explicitação da dimensão essencialmente colaborativa da aprendizagem em *tandem*”.

Souza (2006, p. 258 In: Salomão, 2008, p. 50)

Vassallo & Telles (2009, p. 24) afirmam que este princípio possibilita que os parceiros possam decidir “(…) *o que, quando e onde* estudar, e também, *por quanto tempo* desejam fazê-lo” (Ênfase dos autores).

1.3.2.3 Autonomia

Schwienhorst (1998), baseado em Little (1991), afirma que a autonomia é “a capacidade para desmembramento, reflexão crítica, tomada de decisão e ação independente. Pressupõe, mas também requer, que o aprendiz desenvolva um modo particular de relação psicológica para o processo e para o conteúdo de sua aprendizagem” (p. 2).

Panichi (2002), por sua vez, afirma que o aprendiz autônomo gerencia sua própria aprendizagem e toma decisões com respeito às áreas de aprendizagem, seu ritmo, suas necessidades de aprendiz e os meios pelos quais irá atingir suas metas. Kötter (2003) assevera

que a autonomia “é caracterizada pela força da prontidão para a própria aprendizagem a serviço das necessidades e dos propósitos individuais. Isso requer a capacidade e o desejo de agir independentemente e em cooperação com outros, como uma pessoa socialmente responsável”. (p.149).

Souza (2006), baseando-se em Schwienhorst (1998), afirma que “cada aluno é responsável por seu próprio processo de aprendizagem, pela delimitação de seus objetivos e dos melhores métodos para alcançá-los”. (p. 259). Vasallo & Telles (2006, p. 24), tendo como aporte teórico o estudo de Brammerts (2003), afirmam que “os participantes são livres para decidir *quando, o que, onde e como* estudar, assim como por quanto tempo eles desejam fazê-lo”.

Vassallo & Telles (2009, p. 25) realçam que o princípio da autonomia é importante, porque

“(...) ele parece controlar os níveis de *responsabilidade e poder* que o falante proficiente pode ter sobre o processo de aprendizagem do parceiro. Os participantes do tandem nunca estão sozinhos em seus processos. Cada um deles pode ser apoiado e incentivado, por meio de esforços colaborativos por seu parceiro mais proficiente. Acreditamos que os parceiros de tandem devam assumir uma quantidade razoável de *responsabilidades* em seus próprios processos de aprendizagem da língua estrangeira”.

Ênfase adicionada

Sem dúvida, estes princípios são de suma importância e se realçam nas sessões em teletandem conforme veremos na análise de dados, visto que cada um desempenha o seu papel como *tutor* de sua língua e *aprendiz* de uma LE e estabelece suas próprias metas e objetivos de ensino-aprendizagem.

Os princípios apresentados preliminarmente podem ser melhor visualizados na tabela a seguir, que sintetiza, por sua vez, as alusões teóricas apresentadas.

Quadro 05: Princípios da aprendizagem em (Tele) *Tandem*

Princípios	Definições
Bilinguismo	Garantir que os aprendizes tenham “(...) “oportunidades de aprendizagem e exploração de ambas as culturas envolvidas, o que caracteriza também a reciprocidade envolvida na parceria. Esse princípio está ligado à contribuição ativa e aos resultados individuais e conjuntos que devem ser obtidos dentro de uma relação de aprendizagem colaborativa de sucesso, mencionados por Kohonen (1992)”. (Salomão, 2008, p. 49-50)
Reciprocidade	“(...) à contribuição ativa e aos resultados individuais e conjuntos que devem ser obtidos dentro de uma relação de aprendizagem colaborativa de sucesso, mencionados por Kohonen (1992)”. (Salomão, 2008, p. 50).
Autonomia	<i>O que, quando, onde e como</i> estudar, e, ainda, sobre <i>quanto tempo</i> (os aprendizes) desejam permanecer interagindo (tomadas de decisão). (Kfoury-Kaneoya, 2007)

Em síntese, o princípio do/da: a) bilinguismo: refere-se ao fato de cada língua ter o seu momento apropriado de prática, o que promove uma exposição equilibrada entre as duas línguas e culturas; b) reciprocidade: cada participante exerce o papel de *ensinante/tutor* da língua em que é proficiente e *aprendiz* de sua língua-alvo, o que exige um comprometimento a participar e contribuir de forma equilibrada para que o parceiro também atinja seus objetivos; e c) autonomia: refere-se a responsabilidade que cada participante tem pelas decisões e gerenciamento do seu próprio processo de aprendizagem.

1.3.3 Tandem: projetos de ensino-aprendizagem in-tandem no exterior

No exterior, foram propostos vários projetos de pesquisa ou de ensino, e investigaram, por sua vez, o complexo contexto de aprender-ensinar línguas *in-tandem* (cf. Lewis, 2003). São eles:

a) *International Tandem Network*: Este projeto teve seu início em 1994 e o seu término no ano de 1996, tendo por objetivo estabelecer uma rede internacional (institucional e eletrônica) com o intuito de prover infra-estrutura para a aprendizagem de línguas *in-tandem*

via internet. Concomitantemente, os membros do projeto desenvolveram e publicaram materiais sobre a aprendizagem *in-tandem*. Segundo Salomão et al., (2007, p. 5), “no final do projeto, estudantes de 20 países estavam fazendo parte de sub-redes, cada uma delas como um fórum sobre discussão bilíngue incorporado”.

b) *Telematics for Autonomous and Intercultural Tandem Learning*: Este projeto foi desenvolvido de 1996 a 1998; fazia parte do projeto Sócrates (European Community action programme) e ODL (Open and distance learning), ambos inseridos no campo educacional. Informações adicionais sobre estes projetos podem ser visualizadas nos sites elencados a seguir: <http://www.britishcouncil.org/socrates-he-ict-and-open-distance-learning.htm> e <http://www.odl.org/>.

A seguir, elencaremos outros projetos (título, ano de início e do possível término) que foram desenvolvidos no exterior¹⁸:

- International E-Mail Tandem Network : 1994-1996
- Telematics for Autonomous and Intercultural Tandem Learning: 1996-1999.
- Language Learning Partnerships for Engineers : 1996-2000
- Tandem Language Learning Partnerships for Schools: 1998-2000.
- Kooperatives Lernen von Fremdsprachen im Tandem via Videokonferenzschaltungen – 2000/2001.
- TestDaF-Vorbereitung durch eTandem-Lernpartnerschaften: 2001/2002.
- e-Tandem Europa: 2001.

1.3.4 (Tele) Tandem: projetos de ensino-aprendizagem via tandem no Brasil

As pesquisas em (tele) *tandem* no Brasil, surgiram no início deste século, com uma dissertação de mestrado (BRAGA, 2004) e uma tese de doutorado (SOUZA, 2003) e com a publicação de artigos em periódicos e/ou em boletins acadêmicos-científicos e em livros de estudiosos da área de LA e/ou áreas afins (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010; SILVA, 2010; TELLES, 2009; VASSALLO & TELLES, 2009; SOUZA, 2007, 2006, 2005a, 2005b, 2003b; e MARQUES & ZAHUMENSKY, 2005).

No ano de 2006, o escopo de pesquisas sobre o tópico em questão tomou força no Brasil com a elaboração e desenvolvimento do projeto “*Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*”, grupo de pesquisa pioneiro no Brasil, certificado pelo “Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico” (CNPq) e financiado pela “Fundação

¹⁸ Estas informações foram extraídas do seguinte site eletrônico: <http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/learning/idxeng31.html>

de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo” (FAPESP), de 2006 a 2010, 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 língua portuguesa de instituições de ensino de línguas no Canadá, Espanha, Estados Unidos, França e Itália (cf. TELLES, 2009, 2006). Dissertações de mestrado e teses de doutorado vinculadas diretamente a este trabalho serão apresentadas e discutidas em seções vindouras, com o intuito de realçar a tese orientadora deste estudo empírico que visa preencher uma das lacunas do projeto temático “*Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*”¹⁹, conforme já apresentado e discutido na introdução deste trabalho.

1.3.5 (Tele)Tandem: Definições

Panichi (2002) define *tandem* como “(...) um encontro entre dois ou mais indivíduos que querem aprender uma LE e que concordam em atingir a sua meta fazendo o que é, provavelmente, a resposta mais instintiva para essa questão: encontrar-se e comunicar-se com um falante nativo da língua a qual ele ou ela quer aprender ou praticar” (não paginado).

Cziro & Park (2003), por sua vez, concebem *tandem* como um “(...) “contexto no qual os participantes se tornam aprendizes de segunda língua e professores de sua língua nativa” (p.1).

Souza (2006), por sua vez, define por “*tandem learning*” a

“(...) colaboração, entre falantes de duas línguas distintas, que tem como objetivo a aprendizagem da língua do outro. Trata-se de uma abordagem eminentemente colaborativa, o que se evidencia em sua denominação, que evoca, entre outras imagens de parcerias, o *tandem bicycle*, ou seja, uma bicicleta de dois assentos, cujo movimento é obtido pelo esforço conjunto e sincronizado de dois ciclistas” (p. 274).

Vassallo & Telles (2006, p. 84), por sua vez concebem o *tandem* como um

“(...) um método colaborativo autônomo e recíproco de aprendizagem de segunda língua fundado em regras lógicas e acordos comuns. Basicamente, consiste em sessões regulares de trabalho colaborativo bilíngue para propósitos didáticos”.

Mas, o que (não) é Teletandem? Esta premissa é de suma importância e será apresentada/discutida na próxima subseção.

¹⁹ Se o leitor desejar obter um panorama geral dos estudos empíricos realizados e desenvolvimento no projeto temático “*Teletandem Brasil: Línguas Estrangeiras para todos*”, veja Silva (2010, p. 257-296).

1.3.6 (Tele) Tandem: o que (não) é?

Conforme já apresentado e discutido no capítulo anterior, a aprendizagem de LE *intandem*, representa um contexto autônomo, recíproco, cooperativo e colaborativo de aprendizagem, no qual dois falantes proficientes de diferentes LE interagem para serem, ao mesmo tempo, aprendiz da língua do outro e professor/tutor de sua língua materna (LM) ou de proficiência.

Segundo Telles & Vassallo (2006), o (tele) tandem não é: a) *chatting*; b) *auto-estudo*; c) *não é aula particular*. Enquanto nas conversas informais, os encontros são ocasionais, não há comprometimento, às vezes não se tem um propósito específico delineado, sem a preocupação com a forma e com o oferecimento de *feedback*; nas interações em (tele) tandem, os encontros são regulares, há compromisso em relação aos encontros, as interações apresentam objetivos culturais e linguísticos, há preocupação com forma e conteúdo e com o oferecimento de *feedback* é constante.

O (tele) tandem não é *auto-estudo*, ou seja, algo individual, visto que a ênfase se dá na aprendizagem colaborativa, na qual os aprendizes agem como em equipe e as ações de um estão interligadas às do outro – o que alguns estudos denominam de “interdependência colaborativa” (Deutsch, 1949), ou “interdependência positiva” (Johnson & Johnson, 1998b; Johnson et. al., 1991). Os referidos estudiosos listam três formas de interdependência: a) negativa²⁰ – quando os membros do grupo agem um/uns contra o(s) outro(s); b) nula (neutra) – cada um trabalha para si e para atingir os seus objetivos e não há relação entre o sucesso do indivíduo e o do grupo; c) positiva – não há como o indivíduo ter sucesso a menos que todos o tenham também.

Johnson & Johnson (1998) elencam alguns elementos necessários para se ter este tipo de interdependência num contexto tandem de ensino-aprendizagem de línguas: a) substitutabilidade – as ações de uma pessoa substituem as ações de outra; b) catexia – concentração de todas as energias mentais sobre uma representação bem precisa, um conteúdo, uma sequência de pensamentos ou encadeamento de atos; c) inducibilidade: abertura para influências. A nosso ver, estas características podem ser encontradas em contextos (tele) *tandem* de ensino-aprendizagem de línguas, porém se faz necessário o desenvolvimento de mais pesquisas nesta perspectiva.

²⁰ Franco (1995) denomina este tipo de autonomia de “autonomia contra o outro”.

Não se trata de *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; não há assimetria das interações (professor x aluno) característica vigente nas aulas particulares; não há pagamentos dos serviços do professor, visto que as interações (te) *tandem* envolvem a troca e (re) construção de conhecimentos; e abarcam diferentes concepções de conteúdo, conhecimento pedagógico e autonomia.

Na nossa concepção, (tele) *tandem* é, conforme já apresentado no capítulo introdutório desta tese, um contexto de ensino-aprendizagem de línguas e de pesquisa, que utiliza *webcam*, microfone e aplicativos do tipo *MSN Messenger*, *Oovoo* ou *Skype*, a fim de (re) criar atmosfera propícia em que a interação entre os pares de falantes nativos (e/ou competentes) de línguas possam trabalhar de forma *cooperativa* e *colaborativa* com o intuito de ensinar a sua própria língua e de aprender uma LE (no caso da nossa pesquisa ensinar/aprender inglês e português como LE).

Concordamos com Kfoury-Kaneyoa (2008, pg. 134) quando esta define *teletandem* como “(...) um evento de interação comunicativa no qual dois *interagentes* usam a língua-alvo para compartilhar ideias, informações culturais e aprender a língua um do outro, por meio da motivação gerada na conversação real”. As premissas apresentadas e discutidas preliminarmente podem ser melhor visualizadas no quadro a seguir.

Quadro 06: (Tele) Tandem: O que (não) é?²¹

Teletandem	O que (não) é?
Chatting	Encontros regulares. Compromissos com os encontros. As interações apresentam objetivos culturais e linguísticos. Preocupação com a forma e conteúdo. Há <i>feedback</i> constante.
Não é auto-estudo	A ênfase do Tandem é na aprendizagem colaborativa, na qual os aprendizes agem como em uma equipe e as ações de um estão interligadas às do outro – o que alguns estudos chamam de <i>interdependência colaborativa</i> ou <i>interdependência positiva</i> .
Não é aula particular	Assimetria das interações Aula particular envolve pagamento dos serviços do professor e no Tandem há troca de conhecimentos. Conteúdo e conhecimento pedagógico estão associados à figura do professor quando pensamos em aula particular; o que não ocorre com o Tandem. Diferentes concepções de autonomia.
É um (novo) contexto de ensino-aprendizagem de línguas e de pesquisa	(...) que utiliza <i>webcam</i> , microfone e aplicativos do tipo <i>MSN Messenger</i> , <i>Oovo</i> ou <i>Skype</i> , a fim de (re) criar uma atmosfera propícia em que a interação entre os pares de falantes nativos (e/ou competentes) de línguas possam trabalhar de forma <i>cooperativa</i> e <i>colaborativa</i> com o intuito de ensinar à sua língua e de aprender uma LE (no caso da nossa pesquisa ensinar/aprender inglês e português como LE).

1.3.7 (Tele) Tandem: a relevância dos estudos em (tele) *tandem* para professores, alunos e pesquisadores da área de LA

Vassallo & Telles (2006), corroborado por Salomão et. al. (2007, p. 14), elicitam algumas questões que atestam a importância deste (novo) contexto de ensino-aprendizagem e de formação de formadores e de professores de línguas para o meio virtual. São elas.

²¹ As alusões presentes desta tabela foram extraídas Vassallo & Telles & (2006, p. 22-28) e Salomão et. al. (2007, p. 40-45)

- *Para os formadores e professores:* oferece a possibilidade de colocar seus estudantes em contato com um falante proficiente ou nativo da LE, com metas pessoais e diretas de interações. Além disso, oferece a oportunidade de implementar temas pedagógicos desafiadores, tais como a aprendizagem colaborativa e a autonomia do aprendiz em contexto de uso efetivo da língua

- *Para os pesquisadores de LA:* trata-se de um novo contexto para a observação do ensino-aprendizagem de uma LE, bem como a oportunidade de estudar professores/aprendizes num contexto natural, criativo e comunicativo.

Este (novo) contexto de ensino-aprendizagem de línguas e de pesquisa realça, em nossa concepção, a importância de concebermos o aprendiz/aluno de línguas como agente responsável pelo próprio processo de aprendizagem, cidadão protagonista, capaz de (re) construir o seu conhecimento em interação com outro(s).

Em síntese, neste contexto de formação na prática, o aluno em (trans) formação inicial pode:

- ter experiência de prática de ensino auxiliado por um mediador, neste caso, um formador de professor em formação contínua.
- observar própria prática pedagógica assim como a de seu parceiro.
- aperfeiçoar sua competência linguístico-comunicativa e cultural.
- olhar para sua língua e cultura sob o viés da LE.
- discutir temas relacionados a sua formação (currículo, carga horária, entre outros) com aluno de licenciatura de outro contexto cultural.

Esta filosofia de ensino-aprendizagem-formação reflete/refrata uma visão enunciativa da linguagem (BAKHTIN, 1929/1979, 2003), atrelada a uma visão sócio-histórica do homem e da aprendizagem (VYGOTSKY, 1978, 1998, 2001), tendo como esteio a força motriz exercida pela abordagem do professor de línguas em (trans) formação inicial e contínua (ALMEIDA FILHO, 1993) e o realce no papel da reflexão (crítica) no contexto de ensino-aprendizagem e na formação de professores de línguas na contemporaneidade (DANIEL, 2008; GIL & VIEIRA-ABRAHÃO, 2008).

Acreditamos que essa multiplicidade de perspectivas práticas, teóricas e metodológicas possa (re) dimensionar de alguma forma as nossas (re) ações quais educadores de línguas. Estamos convictos de que esta (nova) filosofia possa ser fonte de inspiração para novas trilhas de experiências pedagógicas e de pesquisa na área de ensino e aprendizagem e de formação de formadores e de professores de línguas.

1.3.8 (Tele)Tandem: peculiaridades

Telles & Vassallo (2006) e corroborado por Salomão, Silva, Luz & Daniel (2007) e Vassallo & Telles (2009), listam seis peculiaridades no (tele) tandem. São elas: a) a soma das oposições; b) nem professor e nem colega – parceiro Tandem; c) simetria global; d) recurso homeostático; e) autonomia intrínseca; f) prazer.

1.3.8.1 A soma das oposições: a sociabilidade e a individualização

O ensino-aprendizagem de LE tem sido marcado por duas variáveis segundo diversas teorias de ensino-aprendizagem de uma LE. São elas: as dimensões individual e social. Em contextos tradicionais de aprendizagem de LE essas dimensões têm sido, até certo ponto, conflitivas. Por exemplo, atividades em salas de aula oferecem uma ampla gama de possibilidades de interação, mas dão pouca atenção aos estilos pessoais e individuais de aprendizagem e à autonomia do aprendiz. Por outro lado, aulas particulares oferecem amplo espaço para a individualidade do aprendiz, mas dão pouco espaço para as dimensões sociais e interativas da aprendizagem de uma LE.

Tendo o contexto (tele) tandem de ensino-aprendizagem de uma LE como foco, ocorre, segundo Telles & Vassallo (2006) e corroborado por Salomão et., 2007, uma simbiose de individualização e socialização. O currículo das necessidades e envolvimento entre os parceiros, o que é centrado no aprendiz abre, por sua vez, espaço para individualização. Por outro lado, não podemos ignorar o fato de que o “currículo emerge do relacionamento entre os aprendizes, no momento em que eles compartilham as necessidades individuais, o que é então centrado na *interação pela colaboração e traça a dimensão social da aprendizagem*” (cf. Salomão et., 2007, p. 30– Ênfase adicionada).

Para Brammets & Calvert (2003), o contexto *tandem* de ensino-aprendizagem de uma LE, tem como gênese na sua natureza dialética, no sentido de que a colaboração é igualmente benéfica para ambos os parceiros *tandem*. Salomão et. al. (2007, p. 31), elicitam as variáveis que justificam esta característica vigente na natureza do *tandem*. São elas, conforme Salomão et. al. (2007, p. 31): a) “Cada um deles pode tentar atingir seus próprios objetivos de aprendizagem”; b) “Há potencial para motivação porque há a satisfação pelo fato de poder se comunicar com o falante nativo sobre o assunto que foi escolhido por ambos”; c) “A aprendizagem tem aplicação prática e não há pressões externas”; e d) “O progresso pode ser sentido imediatamente”.

1.3.8.2 Nem professor e nem colega: parceiro Tandem

Conforme já apresentado e discutido nas seções anteriores, devido aos dois princípios básicos do *tandem*, a saber, a autonomia e a reciprocidade, os participantes podem atuar como aprendiz e como falante proficiente (“professor”). Conforme veremos na análise dos dados desta tese, a troca de papéis ocorre alternadamente e a mudança dos mesmos contribui para a identidade do parceiro *tandem*. Segundo Telles & Vassallo (2006) e realçado por Salomão et. al. (2007, p. 32), “cada um desempenha o papel de professor e colega, mas há uma diferença substancial daquela em contexto tradicional: *não se exerce poder institucional sobre o par*” (Ênfase das autoras). É necessário que desenvolvamos mais estudos empíricos tendo como foco analisar esta relação, que a nosso ver, e corroborado pelas estudiosas mencionadas preliminarmente, não é neutra.

1.3.8.3 Simetria global

Segundo diversas pesquisas já realizadas no escopo da LA brasileira, as interações em sala de aula são descritas mais como *assimétricas* do que como *simétricas*. No contexto *tandem* de ensino-aprendizagem de LE, a simetria e assimetria são alternadas, determinadas principalmente pelo princípio de reciprocidade.

Enquanto a assimetria pode induzir a sentimentos de inferioridade, medo de errar, timidez, a alternância, segundo Salomão et. al. (2007, p. 33), “torna o aprendiz solidário com o outro, o que pode promover suporte afetivo e cognitivo”. Segundo as referidas autoras, respaldando-se em Telles & Vassallo (2006), “ambas as relações assimétricas podem neutralizar uma a outra produzindo uma *simetria global*”. A simetria global poderia ser a característica mais original do Tandem, conforme pode ser visualizado na figura 8.

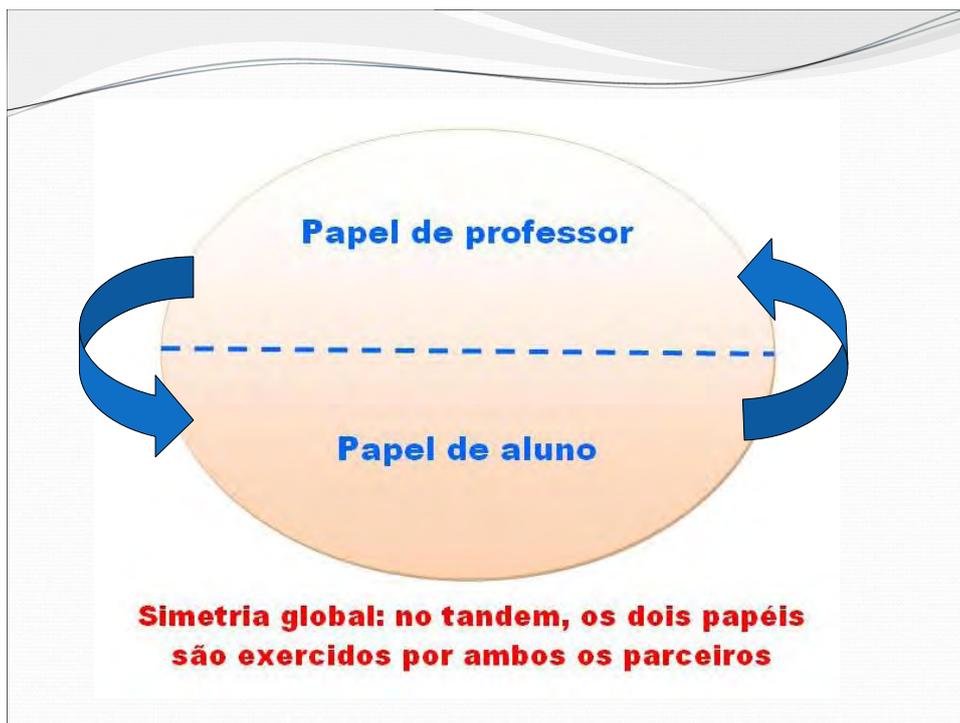


Figura 9: Simetria Global no tandem (Salomão et. al., 2007, pg.)

1.3.8.4 Recurso homeostático

Segundo Telles & Vassallo (2006) e enfatizado por Salomão et. al. (2007, p. 35), além de motivações externas, cada participante é também motivado pela *Tandem Homeostatic*, um mecanismo auto-regulador necessário para atuar nesse ambiente, o qual se baseia no princípio de acordos e esforços mútuos. Quando esta relação não é equilibrada, o *tandem* pode não funcionar. Segue, uma figura, inspirada em Telles & Vasallo (2006) e elaborada por Salomão et. al., (op. cit, p. 35), e que representa esta peculiaridade do (tele) *tandem*.

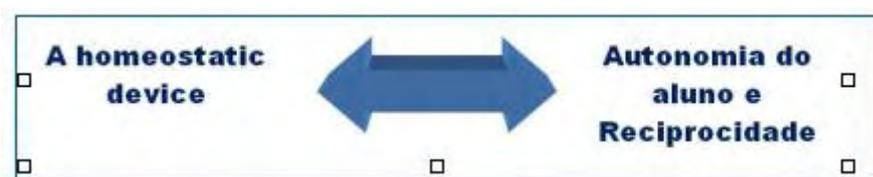


Figura 10: Dispositivo homeostático & Autonomia do aluno e reciprocidade (Salomão et. al., op. cit., p. 35)

1.3.8.5 Automia Intrínseca

Segundo Salomão et., al. (2007, p. 36), no (tele) tandem, “a autonomia não é concebida *sem* o outro, mas *com* o outro”. Esta definição realça, por sua vez, o princípio da colaboração (FIGUEIREDO, 2006) conforme já apresentado e discutido em seções anteriores. O interagente ou parceiro (tele) *tandem* aceita, talvez de forma implícita: a) ser um participante autônomo na própria aprendizagem; b) gerenciar o próprio estudo de LE.

No (tele) tandem, segundo Salomão (op. cit), “a responsabilidade recai sobre cada participante, o que questiona crenças tradicionais enraizadas sobre ensino e aprendizagem de línguas”.

1.3.8.6 Prazer

Conforme realçado por Telles & Vasallo (2006) e enfatizado por Salomão et., (2007, p. 37 – Ênfase adicionada), as interações em (tele) *tandem*

“(…) “podem incluir senso de *humor, emoções de prazer, trocas de experiências*, assim como *sentimentos negativos de tensão, competição, frustração, irritação* e até mesmo *raiva*. Pelo fato de ser um contexto de troca *interpessoal e intercultural*, naturalmente emergem curiosidades e envolvimento entre os parceiros. Por isso, o *prazer* é um importante componente do contexto. Os *sentimentos e sensações* decorrentes das interações podem afetar a aprendizagem em Tandem”.

A nosso ver esta peculiaridade é de suma importância nas interações em (teletandem), e poderia ser investigada com maior profundidade em pesquisas posteriores.

1.3.9 (Tele)Tandem: funcionamento e finalidades comunicativas e pedagógicas

Em relação ao funcionamento e finalidades comunicativas e pedagógicas das modalidades de *Tandem*, Kfoury-Kaneoya (2008, p. 35) afirma que há “diferenças fundamentais entre o *Tandem face-a-face*, o *E-tandem* e o *Teletandem*”. Para a referida autora

“(…) 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 oferece 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 apresentadas pela autora podem ser visualizadas nas figuras seguintes, extraídas do seu estudo.



Figura 11: Características da modalidade de Tandem face-a- face (Kfoury-Kaneoya, 2008, p. 135)

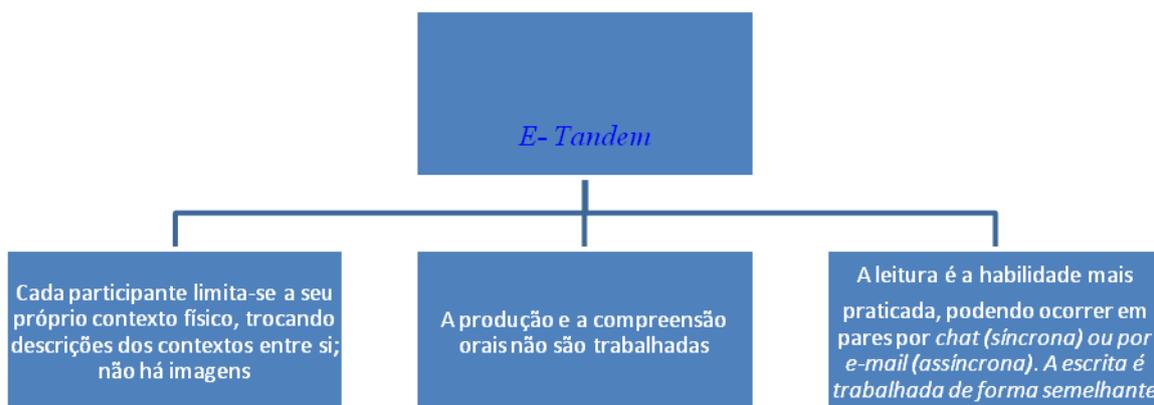


Figura 12: Características da modalidade de E-Tandem (Kfoury-Kaneoya, 2008, p. 135)

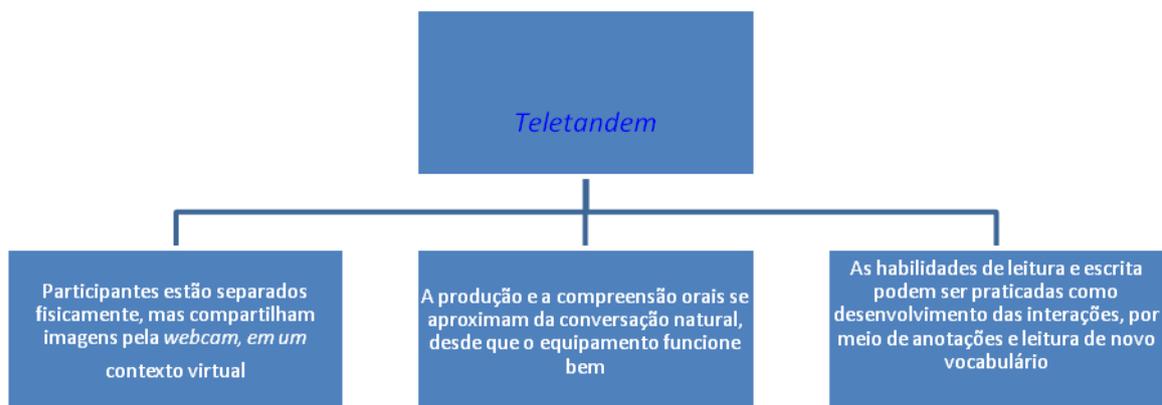


Figura 13: Características da modalidade de Teletandem (Kfourri-Kaneoya, 2008, p. 136)

Percebemos que a modalidade de *Teletandem* pode oferecer as possibilidades mais adequadas para uma aprendizagem de línguas à distância bem-sucedida, a começar pela quebra de barreiras de distância geográfica que impossibilitam, dificultam ou encurtam o desenvolvimento do *Tandem face-a-face*.

Concordamos com Kfourri-Kaneoya (2008, pg. 137) quando afirma que

“(…) 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 na 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”.

Kfourri-Kaneoya (op. cit) descreve o processo de instalação e/ou funcionamento do Teletandem

“(…) o *software* que possibilita o desenvolvimento de uma interação via *teletandem* é o *Windows Live Messenger*. 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 linguístico 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) e corroborado por Kfoury-Kaneoya (op. cit., p. 136), uma sessão regular de *Teletandem* deve durar um mínimo de duas horas, uma para cada língua, e é composta de três fases básicas, conforme pode ser visualizado no quadro 07.

Quadro 07: Teletandem: Fases (Kfouri-Kaneoya, 2008; Telles & Vassallo, 2006)

Conversação sobre um ou mais tópicos (aproximadamente 30 minutos)→	<p>Nessa primeira fase, o interagente 1 (na posição de falante proficiente) atenta sobre “o que” e “como” o interagente 2 (na posição de aluno) diz coisas na língua-alvo, a fim de fazer a conversação fluir. Da mesma forma, a primeira anota o vocabulário necessário ao aprendiz, os erros gramaticais cometidos e os problemas de pronúncia que afetam a compreensão da língua.</p> <p>Nessa (...) fase, o interagente 1 (na posição de falante proficiente) atenta sobre “o que” e “como” o interagente 2 (na posição de aluno) diz coisas na língua-alvo, a fim de fazer a conversação fluir. Da mesma forma, a primeira anota o vocabulário necessário ao aprendiz, os erros gramaticais cometidos e os problemas de pronúncia que afetam a compreensão da língua.</p>
Feedback linguístico (aproximadamente 20 minutos)→	<p>Na segunda fase do <i>Teletandem</i>, o falante proficiente usa as anotações feitas para oferecer a seu interagente (como aluno) explicações simples e objetivas, preferencialmente sobre gramática, vocabulário e problemas de pronúncia.</p>
Reflexão compartilhada sobre a sessão (aproximadamente 10 minutos)	<p>Na última fase básica de uma sessão de <i>Teletandem</i>, o falante proficiente, primeiramente, pode questionar seu 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 do parceiro, buscando promover a <i>autonomia</i> e a <i>reciprocidade</i> — dois dos três pilares do <i>Teletandem</i>, ao lado do <i>bilinguismo</i> — evitando a competição destrutiva e a comparação de desempenho entre ambos.</p>

Kfouri-Kaneoya (2008) afirma que a compreensão das três fases faz com que os interagentes alternem as interações nas línguas,

“(...) 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.

Concebemos estas fases não como *prescrição*, mas como *parâmetros e/ou orientações* para uma sessão de teletandem. A nosso ver, poderia ser utilizado um tempo maior ou menor, dependendo dos interesses, dos objetivos e das necessidades de cada interagente. A experiência do Teletandem e os resultados de outros estudos empíricos realizados neste grupo de pesquisa (CAVALARI, 2009; SALOMÃO, 2008; MESQUITA, 2008), atestam que tais fases não tem sido respeitadas.

Apresentamos nestas seções as teorias que fundamentaram o nosso estudo, que estão relacionadas com a formação inicial do professor de LE, em *um paradigma crítico-reflexivo*, e que respaldam, por sua vez, com os pressupostos práticos, teóricos e metodológicos de um ensino-aprendizagem *cooperativo* e *colaborativo*, em um contexto inovador de ensino-aprendizagem e de pesquisa denominado *Teletandem*. Nas próximas seções apresentaremos o binômio que nos propusemos a investigar nesta pesquisa: *as crenças e as competências do professor de LE em (trans) formação inicial*.

1.4 Crenças no ensino e na aprendizagem de línguas

“Os limites da minha língua(gem)
significam os limites do meu
mundo”²²

(Wittgenstein)

O estudo das crenças no ensino-aprendizagem de línguas (CEAL daqui por diante), é, sem dúvida, um dos campos de investigação que tem se tornado fértil na LA brasileira, como pode ser observado em inúmeros periódicos da área (“Revista Brasileira de LA”; “Linguagem & Ensino”; “Trabalhos em LA”; “Contexturas”; só para citar algumas), em capítulos de livros de estudiosos da linguagem (BARCELOS, 2007, 2006, 1999; ALVAREZ, 2007; SILVA, 2006; VIEIRA-ABRAHÃO, 2006b, 2004; ALMEIDA FILHO, 1999; entre outros), e até mesmo em coletâneas sobre o tema em questão (SILVA, no prelo; BARCELOS & VIEIRA-ABRAHÃO, 2006).

Apresentaremos nesta seção um referencial teórico que nos faça compreender melhor o que vem a ser CEAL na LA. Para isto, situaremos o referido conceito na LA. Logo a seguir, apresentaremos os diferentes termos que são empregados na literatura e os diferentes olhares de estudiosos da linguagem. A seguir, apresentaremos a nossa visão sobre as CEAL e a sua relevância para os estudos em LA. Em seguida, analisaremos como as crenças podem ser formadas, quais são as suas possíveis origens e quais seriam as funções que elas desempenham no processo de ensinar-aprender uma LE. Além disso, discutiremos a possível relação entre crenças, ações e ideologia.

²² “The limits of my language mean the limits of my world”.

1.4.1 CEAL na LA: Breves reflexões e considerações conceituais e terminológicas

O conceito crenças não é específico da LA (cf. BARCELOS, 2007; 2006; 2004a). É antes um conceito antigo em outras áreas do conhecimento como a Filosofia (PEIRCE, 1877; DEWEY, 1933; JAMES, 1991) Antropologia (BLACK, 1973; GOODENOUGH, 1981), Sociologia (BOURDIEU, 1987, 1991), Psicologia Cognitiva (ABELSON, 1979; POSNER ET AL., 1982; NESPOR, 1987; SPERBER, 1996), Psicologia Educacional e Educação (DEWEY, 1933; KRUGER, 1993; PACHECO, 1995; RAYMOND E SANTOS, 1995; SADALLA, 1998; DEL PRETTE E DEL PRETTE, 1999; MATEUS, 1999; E ROCHA, 2002; BORG, 2003) (cf. BARCELOS, 2007; SILVA, 2007, 2006, 2005).

Um dos precursores do estudo sobre crenças na aprendizagem de línguas é Hosenfeld (1978), que usou o termo “mini-teorias de aprendizagem de línguas dos alunos”, para se referir ao “conhecimento tácito dos alunos, mesmo sem nominá-los de crenças” (BARCELOS, 2004a, p. 127). Após os estudos de Hosenfeld (1978) surgiram os estudos de Horwitz (1985) e de Wenden (1986)²³.

Sadalla (1998, p. 25), estudiosa da área de Educação/Psicologia da Educação afirma que um dos pioneiros nos estudos sobre crenças no ensino, de maneira geral, é Shulman (1986). Shulman (1986) tinha como objetivo, em suas pesquisas, descrever “a vida mental do professor, concebido como um agente que toma decisões, reflete, emite juízos, tem *crenças* e atitudes” (Ênfase adicionada). Já que o foco desta seção é apresentar um breve histórico deste conceito na LA, voltaremos nossa atenção para esta área do conhecimento e relacionaremos o mesmo com o processo de ensino-aprendizagem e de formação de professores de línguas.

Barcelos (2004a, p. 124) afirma que o início da pesquisa sobre crenças na aprendizagem (e acrescentamos no ensino) de línguas na LA “se deu em meados dos anos 80, no exterior, e em meados dos anos 90, no Brasil”. A referida autora explica que esse conceito ganhou proeminência e cita que, no congresso da Associação Brasileira de Linguística Aplicada (doravante CBLA) de 1995, não havia nenhum trabalho sobre CEAL. Já no CBLA de 1998, encontramos as primeiras referências a estudos a respeito de crenças de professores de línguas. Foram apresentados quatro trabalhos sobre CEAL.

No ano de 2001, o CBLA contou com a participação de inúmeros pesquisadores, sendo que foram apresentados três trabalhos sobre CEAL. Nesse evento, pela primeira vez,

²³ Tanto o estudo de Horwitz (1985), quanto o de Wenden (1986), tiveram como foco investigar como certas crenças sobre a aprendizagem de L2 podem afetar o processo de aprendizagem.

esse importante tópico fez parte de uma conferência²⁴. O V CBLA, realizado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), em 2004, contou com a participação de uma gama expressiva de pesquisadores, sendo que vinte e dois, de onze universidades brasileiras (UNICAMP, UFV, UFSCar, UNESP - São José do Rio Preto, UFOP, UFMG, UFSC, UNIJUI, UNILESTE, UFSM e UFRGS) e de uma universidade do exterior (Universidade de Jyväskylä, Finlândia) apresentaram dez comunicações individuais e três sessões temáticas sobre CEAL (cf. SILVA, 2005).

O VI CBLA, realizado na Universidade de Brasília (UnB), contou com a participação de um número significativo de pesquisadores de diversas universidades brasileiras (CEFET – MG, IEES; ISEB, UCG,UESC; UFG, UFOP, UFU, UnB, Unicamp, Unesp, dentre outras). Pela segunda vez este importante tópico de pesquisa em LA fez parte de conferência neste evento (BARCELOS, 2007). Além disso, contou-se com a apresentação de 12 simpósios, 9 comunicações individuais e 2 pôsteres com foco nas crenças. Vale salientar que no referido evento foi lançado uma coletânea (Alvarez & Silva, 2007) que contém dois artigos importantes na área de CEAL: Alvarez (2007) e Barcelos (2007).

Em suma, desde 1995 tem havia um aumento significativo nos estudos sobre CEAL no contexto brasileiro, como pode ser observado pela gama expressiva de dissertações e teses envolvendo o tema, defendidas nos diferentes programas de pós-graduação *Stricto Sensu* em LA e/ou em áreas afins (cf. SILVA, 2010, 2005; BARCELOS, 2007), além de publicações de artigos sobre crenças de professores e de aprendizes em revistas acadêmico-científicas (BARCELOS, 2007, 2004, 2001; GIL e CARAZZAI, 2007; SILVA, 2007; ROCHA, COSTA e SILVA, 2006; KUDIESS, 2005; FREITAS, BELICANTA e CORRÊA, 2002; NICOLAIDES e FERNANDES, 2002; TELLES, 1998; LEFFA, 1991), em capítulos de livros (ALVAREZ, 2007; BARCELOS, 2007, 2006, 1999; SILVA, 2006; VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, 2004; entre outros) e em coletâneas organizadas sobre esta temática (SILVA, no prelo; BARCELOS e VIEIRA-ABRAHÃO, 2006). Estes fatores, sem dúvida, atestam a importância dos fatores cognitivos, sociais e afetivos para o ensino-aprendizagem e para a (trans) formação (inicial e/ou contínua) de professores de línguas.

Tendo em vista o exposto, percebemos que esse conceito tem despertado o interesse de pesquisadores da LA não apenas no contexto brasileiro, mas também no exterior

²⁴ A conferência “*Crenças sobre aprendizagem de línguas, lingüística aplicada e ensino de línguas estrangeiras*” foi proferida pela Professora Dr^a Ana Maria Ferreira Barcelos, no VI CBLA, em Belo Horizonte, MG, em 11/10/2001. A versão atualizada desta conferência foi publicada na Revista Linguagem & Ensino, vol. 7, n. 1, p. 123-156, 2004a.

(GABILLON, 2005; ALANEN, 2003; DUFVA, 2003; KALAJA, 2003; KALAJA & BARCELOS, 2003; WOODS, 2003; só para citar alguns). Como ilustração, conforme nos reporta Barcelos (2001, p. 71), “na conferência da Associação Internacional de LA”, realizada em 1999, no Japão (Tóquio), “houve um simpósio sobre crenças de aprendizagem de línguas” que contou com a participação de renomados estudiosos da LA (Gaies, Sakui, Barcelos, Benson, Cotteral, Ellis, Horwitz, Hosenfeld, Midorikawa, Mori, Robson, Shaw, Victori, Wenden; dentre outros), “e, mais tarde, no mesmo ano, foi publicado um volume do periódico *System*, dedicado às crenças sobre aprendizagem de línguas” (BARCELOS, 2001, p. 71). Os inúmeros artigos publicados em periódicos no exterior (*Applied Linguistics*; *ELT Journal*; *Foreign Language Annals*; *International Journal of Applied Linguistic*; *Journal of Curriculum Studies*; *Studies in Second Language Acquisition*; *Teaching and Teacher Education*; dentre outros) e as categorias apresentadas e discutidas preliminarmente (eventos acadêmico-científicos, livros publicados e dissertações/teses na área) contribuem para o desenvolvimento e a consolidação deste conceito na LA, tanto no nosso país quanto no exterior.

1.4.2 CEAL: Uma floresta terminológica

Price (1969), Pajares (1992), Woods (1996) e Johnson (1999) afirmam que as crenças são um conceito complexo. Parte dessa complexidade deve-se à existência de inúmeros termos e definições para se referir às crenças. Pajares (1992) elenca alguns deles: atitudes, valores, julgamentos, axiomas, opiniões, ideologia, percepções, conceituações, sistema conceitual, pré-conceituações, disposições, teorias implícitas, teorias explícitas, teorias pessoais, processo mental interno, estratégia de ação, regras de prática, princípios práticos, perspectivas, repertórios de compreensão e estratégia social.

Abordando essa mesma questão, Gimenez (1994) e Garcia (1995) ampliam a relação previamente definida por Pajares (1992), acrescentando os seguintes termos: teorias populares, conhecimento prático pessoal, perspectiva, teoria prática, construções pessoais, epistemologias, modos pessoais de entender, filosofias instrucionais, teorias da ação, paradigmas funcionais, autocompreensão prática, sabedoria prática, metáforas e crenças.

Barcelos (2001, p. 72), alerta-nos que esse fenômeno - a existência de diversos termos para um mesmo conceito - acontece em outras áreas do conhecimento (Filosofia, Psicologia Cognitiva, Psicologia Educacional e Educação), mas especialmente na LA, onde encontramos termos como “representações dos aprendizes” (HOLEC, 1987), “filosofia de aprendizagem de línguas” (ABRAHAM & VANN, 1987), “conhecimento metacognitivo” (WENDEN, 1986),

“crenças” (WENDEN, 1986), “crenças culturais” (GARDNER, 1988), “representações” (RILEY, 1989, 1994), “teorias folclórico-lingüísticas de aprendizagem (MILLER & GINSBERG, 1995), “cultura de aprender” (ALMEIDA FILHO, 1993; CORTAZZI & JIN, 1996), “cultura de ensinar” (ALMEIDA FILHO, 1993), “cultura de aprendizagem” (RILEY, 1997), “concepções de aprendizagem e crenças” (BENSON & LOR, 1999), “cultura de aprender línguas” (BARCELOS, 1995), “aglomerados de crenças” (SILVA, 2007, 2006, 2005), “cognição de professores” (BORG, 2006) são empregados para se referir às crenças sobre aprendizagem de línguas²⁵.

Essa profusão de termos presentes na Linguística Aplicada, por um lado reforça a dificuldade em investigar este construto complexo, conforme já apontado por Pajares (1992); por outro, sinaliza o potencial desse conceito, motivando-nos a investigar as questões (inter) relacionadas com o complexo processo de ensinar e aprender uma LE (cf. SILVA, 2005). Segundo Barcelos (2000, p. 30-33), “é preciso que as pesquisas que estão sendo realizadas no âmbito da linguagem desvendem a natureza multidimensional e paradoxal das crenças”.

Ressaltamos que, embora o conceito CEAL tenha despertado o interesse de inúmeros pesquisadores tanto no contexto brasileiro quanto no exterior, parece ainda não haver um consenso quanto ao seu posicionamento em relação aos conceitos de representações e representações sociais tão frequentes nas pesquisas em LA (MAGALHÃES, 2004; OLIVEIRA, 2004; PASSONI, 2004; FREIRE & LESSA, 2003; CELANI & MAGALHÃES, 2002; HORIKAWA, 2001; SILVA, 1999). Aprofundar a discussão sobre semelhanças e diferenças entre a difusão de termos utilizados para referirmo-nos às crenças, ou entre os conceitos de crenças e representações (sociais), foge ao escopo deste estudo. Sobre esta questão, limitamo-nos a asseverar que a escolha por um ou outro termo recai sobre o referencial teórico adotado nos trabalhos, uma vez que não parece haver diferenças conceituais dicotômicas entre eles. A nosso ver é mais uma escolha teórico-epistemológica.

O termo *crenças* é aqui favorecido, uma vez que concebemos o mesmo como inteiramente satisfatório para o nosso contexto de estudo, por envolver o *dizer* e o *fazer* dos participantes inseridos num contexto social (sessões e/ou interações em teletandem) e/ou macro (o professor mediador inserido num processo de formar professores para o meio virtual), e por ser, na nossa concepção, um dos paradigmas que se vislumbra na LA devido as demandas impostas pela sociedade globalizada em que estamos inseridos.

²⁵ As referências dos teóricos elencados e as definições de cada termo encontram-se em Barcelos (2004a, p.149-156).

1.4.3 CEAL: Múltiplos olhares e múltiplas definições

Para Horwitz (1987) as crenças são opiniões ou noções pré-concebidas sobre aspectos da aquisição de segunda língua e/ou LE. Segundo a autora, aprendizes teriam uma certa “filosofia” a respeito da maneira como uma língua é aprendida, e esta filosofia, conforme enfatizado por Conceição (2004, p. 74), influenciaria as ações dos alunos nas situações de aprendizagem. Wenden (1986, p. 5), por sua vez, define crenças como “opiniões baseadas na experiência e em opiniões de pessoas respeitadas que influenciam a maneira de agir dos aprendizes de língua”. Essa experiência educacional anterior pode fazer com que os alunos encarem o aprendizado de línguas (neste caso, Inglês) como o estudo de biologia e história, ou o de esperar aprender toda a língua em pouco tempo.

Tanto Wenden (1986) quanto Horwitz (1987) afirmam que as crenças seriam processos gerados na mente dos aprendizes de línguas. Tais processos seriam estáveis e imutáveis, sendo que em algumas vezes seriam corretos, outras vezes incorretos. Esta concepção de crenças coduna com o que Barcelos (2001) define como abordagem normativa e a nossa concepção do referido termo, conforme poderá ser observado na próxima seção, se alinhava com uma abordagem contextual.

Viana (1993), por sua vez, define algumas crenças como “mitos”, ou seja, “concepções populares estereotipadas”, fruto da falta de reflexão ou do desconhecimento, por parte do professor, das teorias científicas sobre a tarefa de ensinar/aprender uma LE. Para Carvalho (2000, p. 85), os mitos “costumam ser frutos de concepções errôneas e estereotipadas, às vezes veiculadas pela mídia e passadas de geração para geração sem que as pessoas parem para refletir ou mesmo buscar na literatura especializada elementos que justifiquem ou não esses mitos”.

Para Pagano (2000, p. 9), as crenças seriam “todos os pressupostos a partir dos quais o aprendiz constrói uma visão do que seja aprender e adquirir conhecimento”. Vale lembrar aqui que o termo *pressupostos* tem sido usado para referir as crenças tornadas explícitas, muitas vezes como hipóteses, aguardando evidências fortalecedoras ou plena confirmação. Segundo Pagano (op. cit), as crenças variam de pessoa para pessoa e estão relacionadas às experiências de cada indivíduo e ao contexto sócio-cultural com o qual interage. Por tratar-se de ideias e pressupostos que o aprendiz formula a partir de sua experiência, as crenças são passíveis de mudança, seja pelo próprio acúmulo de vivência do aprendiz, seja pela

intervenção deliberada por parte de algum agente (professor, empregador, colega, amigo, membro da família, etc.) no seu processo de aprendizagem.

Para André (1998), as crenças são entendidas como posicionamentos e comportamentos embasados em reflexões, avaliações e em julgamentos que servem como base para ações subsequentes. Segundo Félix (1998, p. 26), *crenças* seria uma “opinião adotada com fé e convicção baseada em pressuposições e elementos afetivos que se mostram influências importantes para o modo como os indivíduos aprendem com as experiências e caracterizam a tarefa de aprendizagem (do aluno, no caso do professor)”.

Borg (2001) também interessado em crenças de professores, concorda com Pajares (1992) ao afirmar que não há um consenso conceitual. Concebe crenças como um construto geral e seleciona quatro características comuns ao conceito: (1) O elemento da verdade: a crença, para o referido autor, seria um estado mental, cujo conteúdo é aceito como verdade pelo indivíduo que a possui; (2) A relação entre crença e comportamento: as crenças guiam o pensamento e a ação dos indivíduos; (3) Crenças conscientes versus crenças inconscientes: Para Borg (op. cit), algumas pessoas mantêm a posição de que consciência é inerente à crença; outros mantêm a posição de que o indivíduo pode ser consciente de algumas crenças e inconsciente de outras; (4) Crenças como valores de comprometimento: levando em consideração esta premissa, o autor reconhece o aspecto avaliativo do conceito,

Portanto, para Borg (op. cit., p. 186) crença é “uma proposição que pode ser consciente ou inconsciente, além de possuir um caráter avaliativo”. Para esse autor, as crenças são “aceitas como verdade pelos indivíduos que a possuem”. As mesmas possuem “um comprometimento afetivo, que pode, por sua vez, guiar o pensamento e o comportamento dos indivíduos”. Na perspectiva de Borg (op. cit), uma crença contempla algum tipo de avaliação, consciente ou inconsciente, e alguma forma de envolvimento emotivo, os quais um indivíduo evoca para fundamentar seu pensamento e ação.

Contudo, Borg (2006, p. 272) revê suas posições e define as crenças ou cognição de professore 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.

Barcelos (2001, p. 73), por sua vez, define crenças como “ideias, opiniões e pressupostos que alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que os mesmos formulam a partir de suas próprias experiências”. Para esta autora, as crenças têm suas origens nas experiências e são pessoais, intuitivas e na maioria das vezes implícitas. Dessa forma, as crenças não são apenas conceitos cognitivos, mas são “socialmente construídas” sobre “experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca” (BARCELOS, 2004a, p. 132). Ou seja, seriam “(...) construtos sociais nascidos de nossas experiências e de nossos problemas (...) de nossa interação com o contexto e de nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca” (BARCELOS, 2004b, p. 20).

Concordamos com Barcelos (2006, p. 18), que afirma que as crenças são 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 paradoxicais”.

Para Kfoury-Kaneoya (2008, p. 83), 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”.

Todas as definições apresentadas e discutidas preliminarmente, fazem parte do quadro a seguir, que tem como objetivo primário condensar as definições dos referentes autores.

Quadro 08: Diferentes definições para CEAL na LA

Autor/Ano	Definições
Horwitz (1987)	Crenças representam noções ou ideias formadas a partir de experiências já vividas ou a partir de opiniões de outros
Wenden (1986)	Crenças são “opiniões baseadas na experiência e em opiniões de pessoas respeitadas que influenciam a maneira de agir dos aprendizes de língua” (p. 5).
André (1996)	“Crenças são entendidas como posicionamentos e comportamentos embasados em reflexões, avaliações e em julgamentos que servem como base para ações subseqüentes” (p. 12).
Félix (1998)	“Opinião adotada com fé e convicção baseada em pressuposições e elementos afetivos que se mostram influências importantes para o modo como os indivíduos aprendem com as experiências e caracterizam a tarefa de aprendizagem (do aluno, no caso do professor)” (p. 26).
Pagano (2000)	“Todos os pressupostos a partir do qual o aprendiz constrói uma visão do que seja aprender e adquirir conhecimento” (p. 9).
Barcelos (2001)	“Ideias, opiniões e pressupostos que alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que os mesmos formulam a partir de suas próprias experiências” (p. 72).
Borg (2001)	crença é “uma proposição que pode ser consciente ou inconsciente, além de possuir um caráter avaliativo”. Para esse autor, as crenças são “aceitas como verdade pelos indivíduos que a possuem”. As mesmas possuem “um comprometimento afetivo, que pode, por sua vez, guiar o pensamento e o comportamento dos indivíduos” (p. 186).

Quadro 08: Diferentes definições para CEAL na LA (Continuação)

Autor/Ano	Definições
Barcelos (2004a)	As crenças têm suas origens nas experiências e são pessoais, intuitivas e na maioria das vezes implícitas. Dessa forma, as crenças não são apenas conceitos cognitivos, mas são “socialmente construídas” sobre “experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca” (p. 132).
Barcelos (2004b)	Assim, as crenças não seriam somente um conceito cognitivo, antes “construtos sociais nascidos de nossas experiências e de nossos problemas (...) de nossa interação com o contexto e de nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca” (p.20).
Barcelos (2006)	“(...) 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 paradoxicais” (p. 18).
Borg (2006)	Cognição de professores é “(...) 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” (p. 272).
Kfoury-Kaneoya (2008)	“(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” (p. 83).

Analisando essas definições, é possível fazermos algumas observações. Primeiro, as crenças são socialmente (e, deste modo, também cultural e historicamente) (re) constituídas através da interação, recíprocas, dinâmicas, possuindo uma estreita relação com a ação. Sob essa perspectiva, conforme salienta Rocha (2010, 2006), é pertinente mencionarmos a abordagem de Alanen (2003), Dufva (2003), Kalaja (2003) frente ao conceito de crenças. As referidas autoras representam vertentes que investigam as CEAL sob perspectivas discursivas (Kalaja, 2003), vygotskianas (Dufva, 2003) e bakhtinianas (Alanen, 2003), respectivamente.

Tais abordagens têm como referencial o homem como sujeito histórico e a linguagem como prática social, culturalmente constituída. Consequentemente, cria-se um estreito vínculo entre o conceito de crenças e a perspectiva ideológica, inerente à linguagem e à educação. De acordo com Barcelos (2004a, p.140), ao propor uma abordagem discursiva de crenças, Kalaja (op. cit.) pressupõe que as mesmas são (re) construídas no discurso, que o uso da língua é social (e, acrescentamos, situado historicamente) e orientado para a ação, que a linguagem cria a realidade e que o conhecimento científico, bem como as concepções leigas, são (re) construções sociais do mundo.

A nosso ver, assim como o viés discursivo, as abordagens sócio-cultural e bakhtiniana enfatizam as crenças como sendo historicamente (re) construídas nas relações humanas através da linguagem. Nesse contexto, sendo as crenças também resultado das avaliações que fazemos de nossas experiências (cf. DEWEY, 1933), podemos relacioná-las às diferentes valorações atribuídas pelas pessoas aos eventos por elas vivenciados, às suas ações e às relações sociais experienciadas (BAKHTIN, 1981).

Mas, afinal, o que entendemos por CEAL? Sob que esteio teórico nos respaldamos? Estas importantes questões serão apresentadas e discutidas a seguir.

1.4.4 CEAL: O nosso olhar

Os pressupostos teóricos que fundamentam nosso trabalho refletem uma visão enunciativa da linguagem (BAKHTIN, 1929/1979, 2003), atrelada à uma visão sócio-histórica do homem e da aprendizagem (VYGOTSKY, 1978, 1998, 2001). Em síntese, podemos afirmar que ambos os autores concebem o homem como um sujeito social e histórico e a linguagem como formadora do pensamento, sendo ela vista como interna e externa, individual (idiossincráticas) e coletiva (universais). Calcados nesses referenciais, entendemos que discurso é linguagem em uso, em contexto sócio-historicamente situado. A aprendizagem, por

sua vez, é (re) construída na interação social, em um processo cooperativo e colaborativo (ROCHA, 2010; SILVA, 2008; FIGUEIREDO, 2006).

No que concerne ao conceito de crenças, concordamos com Barcelos (2006, p. 18) a noção de que essas podem ser vistas

“(...) 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”.

Williams & Burden (1997), por sua vez, embasados em Argyres & Schon (1974), retomam a natureza consciente ou inconsciente das crenças, apontada também por Rokeach (1968), definindo-as como explícitas ou implícitas. A este respeito, é relevante salientar que as crenças explicitadas através do dizer são chamadas por Williams & Burden (1997, p. 56) de “crenças expressas”, às quais nos referimos, também, como crenças verbalizadas. Os citados autores (p. 57) denominam as crenças implícitas de “enraizadas”, uma vez que elas “podem nunca vir a ser articuladas” verbalmente. Nesse sentido, Barcelos (2001, 2004, 2006) entre outros autores, manifesta a importância de investigarmos as crenças dentro do contexto de suas ações. O caráter etnográfico-virtual do nosso estudo nos permite investigar as crenças “verbalizadas” e “expressas” (cf. WILLIAMS & BURDEN, op. cit.) pelos participantes nas interações/sessões em teletandem, investigando-as num contexto específico, a saber no âmbito virtual, utilizando, variados instrumentos, o que será especificado na seção que trata da pesquisa, seu contexto e sua metodologia.

Uma vez que aqui privilegamos uma visão sócio-histórica do desenvolvimento, alinhada a uma concepção enunciativa da linguagem, entendemos ser coerente que nos apoiemos em uma visão sócio-cultural e discursiva (ALANEN, 2003; DUFVA, 2003) do conceito. Ao enfatizar a origem social e interacional das crenças, Alanen (2003, p. 66) pontua que as crenças podem ser definidas como “um tipo específico de artefato cultural que medeia a atividade humana, da mesma forma que ferramentas, signos, símbolos e mitos”. A abordagem sócio-cultural das crenças encontra-se, a nosso ver, alinhada à abordagem contextual defendida por Barcelos (2001, 2004). Assim como Barcelos, Alanen (op. cit., p. 60) acentua o caráter dinâmico das crenças ao explicitar que, sendo um tipo de conhecimento (re) construído sobre o ensino-aprendizagem de línguas, as mesmas estão em constante

processo de (re) construção, até mesmo enquanto o aprendiz estiver falando ou, até mesmo, pensando sobre elas.

O tratamento discursivo defendido por Dufva (2003) e por nós tomado como orientador encontra-se, por sua vez, bastante relacionado aos pressupostos bakhtinianos. De acordo com Dufva (op. cit., p. 137), as crenças são polifônicas e dialógicas, uma vez que “refletem uma visão pessoal” sobre o objeto, da mesma forma que “ecoam aspectos presentes nos discursos prevaletentes na sociedade”. A nosso ver, as crenças, vistas sob um viés bakhtiniano, podem ser conceituadas como os diferentes modos, axiologicamente (leia-se ideologicamente) constituídos, de se atribuir sentido(s) ao mundo, refletindo-o e, também, refratando-o. São, portanto, dialogicamente constituídas pela diversidade e pelos conflitos, assumindo um caráter multissêmico, em uma sociedade marcada, por sua vez, pelas contradições e confrontos de interesses e valores (FARACO, 2006).

Esses pressupostos levam-nos a considerar o caráter “idiosincrático” e também “universal” das crenças, conforme pontua Hosenfeld (2003, p. 39). A mencionada autora afirma que as crenças apresentam variações em diversas dimensões, podendo ser entendidas como estáveis e não estáveis, idiosincráticas e universais, em evolução e permanentes, recorrentes e não frequentes, dentre outras. Tais embasamentos são importantes em nosso trabalho por nos auxiliarem na investigação das crenças expressas dos participantes frente ao ensino-aprendizagem de LE no sentido de analisarmos se as mesmas se encontram em níveis mais centrais e, assim, próximos ao senso comum, ou periféricos e, portanto, mais subjetivos ou individuais.

1.4.5 CEAL: Possíveis origens, funções e influências no ensino/aprendizagem de línguas

Nesta seção discutiremos as seguintes questões: Como as crenças podem ser formadas? Quais são suas possíveis origens? Quais são as funções que elas desempenham no complexo processo de ensinar/aprender uma LE? Elas influenciam ou não os agentes coadjuvantes deste complexo processo? Estas questões serão apresentadas e discutidas com maior profundidade nas seções que se seguem.

1.4.5.1 CEAL: Como podem ser formadas?

Segundo Silva (2005), para que haja um melhor entendimento do que realmente sejam as crenças dos professores/aprendizes e sua natureza, é necessário compreender quais são os fatores que podem influenciar e determinar a constituição deste sistema. Feiman-Nemser e Floden (1986) consideram como fator de influência nas crenças dos professores/aprendizes o contexto imediato de ensino: a sala de aula. Este ambiente modela não apenas as crenças mas também as próprias configurações de comportamento dos professores.

Os autores consideram como influências, ainda, os fatores sociais, econômicos e políticos das instituições nas quais os professores atuam. Fatores individuais como idade, *background* social e cultural, sexo, estado civil, competência, entre outros, também constituem uma parcela importante na formação das crenças de ensinar.

É importante ressaltar que esses fatores de influência modificam-se constantemente, o que confere ao sistema de crenças um caráter instável, já que ele está em constante (re) configuração. As crenças são (re) construídas de maneira gradual através do tempo e, segundo Murphey (1996), é possível modificá-las se o comportamento for primeiramente modificado.

Prahbu (1990) afirma que a concepção do que seja ensinar e aprender de um professor pode originar de diferentes fontes: a) de sua experiência enquanto aprendiz, incluindo interpretações dos procedimentos de seus professores e a influências destes em sua experiência; b) de experiências anteriores de ensino; c) de exposição a diferentes métodos; d) da opinião que se tem do trabalho de outros docentes, e) da experiência como pai e mãe.

Isto indica que, segundo Vieira-Abrahão (2004, p. 131), “ao adentrar num programa de formação (inicial e/ou contínua), o professor traz consigo valores, crenças, pressupostos, experiências e conhecimentos, que sem dúvida, merecem ser considerados”. Pajares (1992), Richards & Lockhart (1995), Vieira-Abrahão (2001), Maláter (2001) e Barcelos (2003) coadunam aquilo que já foi apresentado e discutido por Prahbu (1990). Pajares (1992) afirma que as crenças se formam cedo. Para esse autor, as crenças se baseiam nas experiências do professor enquanto aprendiz de língua e vão se refinando a partir de outras fontes, tais como a docência, as práticas estabelecidas por instituições em que os professores atuam, a própria personalidade do professor, as pesquisas e as abordagens e métodos adotados pelo referido professor.

Richards & Lockhart (1995) apresentam uma lista de quais seriam os principais fatores que são considerados determinantes na configuração das crenças dos professores em serviço e/ou em pré-serviço. São eles:

(1) experiência como aluno de línguas – refere-se à formação do professor, que passa mais tempo em sala de aula como aluno do que como professor de línguas, principalmente se forem incluídos os anos em que foi aluno do Ensino Fundamental e Médio.

(2) prática estabelecida – envolve técnicas ou métodos “impostos” ou “sugeridos” por algumas escolas ou contextos de ensino, o currículo da escola pode ser incluído nesse item.

(3) fatores de personalidade – determinam padrões, estilos ou atividades de ensino que o professor realizará.

(4) princípios baseados na educação – são conhecimentos derivados da psicologia, da aquisição de línguas ou da educação que os professores podem tentar aplicar em sala de aula.

(5) princípios derivados de um enfoque ou método – refere-se à crença do professor na eficácia de um método e sua busca por colocá-lo em prática.

(6) conhecimento do que funciona melhor – constitui-se do conhecimento (re)construído a partir do contato com outros professores e alunos que sugere quais práticas são mais efetivas.

Seguindo esta mesma linha de pensamento, Woolfolk Hoy e Murphy (2001) asseveram que, devido ao fato de as origens das crenças estarem ligadas às experiências pessoais, as crenças podem variar. Segundo Garbuio (2005, p. 67), “o conhecimento de candidatos a professores sobre o ensino pode se limitar àquilo que eles aprenderam enquanto estudantes”, ou seja a cultura de aprender deste professor faz parte do seu sistema de crenças.

Para Richardson (1996), há três categorias que podem influenciar o desenvolvimento das crenças e do conhecimento sobre o ensino. São elas: a experiência pessoal, experiência com a escolarização e instrução; e experiência com o conhecimento formal. Já que o cerne de investigação neste estudo é analisar as crenças de professor em (trans) formação inicial, vale destacar as variáveis que podem contribuir para isto. Segundo Richardson (1996), há duas variáveis. Primeira: história de vida, ou seja, a experiência enquanto aluno. E, segunda, experiência em sala de aula enquanto aluno/professor e depois enquanto professor em serviço.

Vieira-Abrahão (2001), respaldando-se em Handal & Lauvas, citados por Zeichner e Liston (1996) depreende três componentes, que a seu ver, delineiam as teorias práticas do professor²⁶. São eles: a) experiência pessoal: que se refere às experiências de vida de cada indivíduo, incluindo as experiências educacionais enquanto alunos, professores e também

²⁶ Segundo Zeichner e Liston (1996), as teorias práticas do professor são os significados que o professor constrói sobre o mundo e como tais significados afetam sua maneira de estruturar a experiência de sala de aula (Vieira-Abrahão, 2001).

como pais; b) conhecimento transmitido: compreendido por aquele adquirido por meio da exposição às ações e discursos de outras pessoas e por meio de livros, filmes e outros registros; c) valores pessoais: adquiridos social e culturalmente e traduzidos internamente à luz de valores pessoais e de experiências anteriores.

Segundo a referida autora, esses três componentes interagem e se misturam para constituir uma teoria prática de um professor, dependendo sobremaneira dos valores individuais, experiências pessoais e conhecimento transmitido. Essa teoria prática não é determinada somente por esses elementos, cabendo um lugar de discussão de resultados de pesquisa e teorias produzidas na academia em cursos de formação pré-serviço.

Maláter (2001) elenca três variáveis, que a seu ver, contribuem e podem até mesmo determinar o sistema de crenças. São elas: a) experiência como alunos de línguas; b) suas percepções dos comportamentos dos seus professores; e c) análise crítica de leituras em LA.

Para Barcelos (2003) existem três variáveis que podem delinear as crenças do professor. São elas: a) experiência como aluno de línguas, ou seja, o professor ou o futuro professor já foi aluno, por esta razão, ele sabe que seus alunos podem ter as mesmas crenças que tinham anteriormente; b) as percepções dos professores e/ou futuros professores sobre as ações dos alunos em sala de aula; e c) leituras teóricas produzidas na literatura de LA e a influência que as mesmas podem ter nas ações do professor em sala de aula.

O quadro a seguir objetiva ilustrar nosso entendimento a respeito de quais fatores podem influenciar e determinar a constituição do sistema de crenças do (futuro) professor de línguas. Vale ressaltar que o quadro foi extraído de Silva (2005, p. 83), com pequenas modificações.

Quadro 09: Fatores que podem influenciar e determinar a constituição das crenças	
Estudiosos	Fatores
Feiman-Nemser & Floden (1986)	Fatores individuais, contextuais, sociais, econômicos e políticos das instituições nas quais os professores atuam.
Prahu (1990)	Experiência enquanto aprendiz. Experiências anteriores de ensino. Exposição a diferentes métodos. Opinião que se tem do trabalho de outros docentes. Experiência como pai e mãe.
Richards & Lockhart (1995)	Experiência como aluno de línguas. Prática estabelecida. Fatores de personalidade. Princípios baseados na educação. Princípios derivados de um enfoque ou método. Conhecimento do que funciona melhor.
Vieira-Abrahão (2001)	Experiência pessoal. Conhecimento transmitido; Valores pessoais e; Contato com teorias e resultados de pesquisa
Maláter (2001)	Experiência como alunos de línguas. Percepções dos comportamentos dos seus professores Análise crítica de leituras em Lingüística Aplicada.
Barcelos (2003)	Experiência como aluno de línguas. Percepções dos professores e/ou futuros professores sobre as ações dos alunos em sala de aula. Leituras teóricas produzidas na literatura de Lingüística Aplicada.

A figura 14, elaborada a partir de Silva (2005, p. 84), por sua vez, apresentará uma síntese desses autores de forma sobreposta em muitos aspectos.



Figura 14: Possíveis Origens das Crenças do Professor de LE (Inglês)
(Silva, 2005, p. 84)

Conforme apresentado na figura 14, as possíveis origens das crenças estão relacionadas à: experiência como aprendiz de línguas, práticas estabelecidas por instituições de ensino, cultura de terceiros, abordagens e métodos adotados pelo professor, docência, estilos de aprendizagem, personalidade do professor e pesquisas.

Segundo Silva (2005), existem vários fatores que podem contribuir fortemente para a formação e posterior legitimação de determinadas crenças. O diagrama que segue objetiva ilustrar nosso entendimento a respeito da relação entre as crenças e os conceitos de cultura de aprender e ensinar, considerando-se a importância dos terceiros e a influência do(s) contexto(s) para a formação das crenças. Vale ressaltar que o modelo apresentado por Rocha (2006, p.168), tem como base Silva (2005, p. 85), com pequenas alterações.



Figura 15: Cultura de ensinar e de aprender do professor, do aluno e de terceiros
(Rocha, 2006, p. 168 baseado em Silva, 2005, p. 85)

Para Silva (2005, p. 85-86), três fatores podem contribuir para formação e uma possível legitimação das crenças. São eles: a cultura de aprender dos alunos (BARCELOS, 1995), a cultura de ensinar do(a) professor(a) (ALMEIDA FILHO, 1993) e a cultura de terceiros (SILVA, 2005).

A cultura de aprender é, segundo Barcelos (1995, p. 40), “(...) o conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais que os aprendizes incorporam ao longo de seu percurso acadêmico enquanto aprendiz de línguas”. Esse conhecimento, compatível com a idade e o nível sócio-econômico do aprendiz, é baseado: a) na experiência educacional anterior (história de vida), e acrescentamos, atual²⁷; b) leituras prévias e c.) contato com pessoas influentes. Ele envolve também, as maneiras usuais dos aprendizes de estudar e de se preparar para o uso da língua-alvo. (cf. ALMEIDA FILHO, 1993).

²⁷ Acreditamos que as experiências atuais, ou seja, o momento histórico que o professor está vivendo, representem um forte aspecto no que concerne à formação e legitimação de crenças.

A cultura de ensinar, por sua vez, está relacionada a três fatores: individual, afetivo e o contexto (cf. ALMEIDA FILHO, 1993). O fator individual seriam aquelas variáveis relacionadas à experiência como aprendiz, professor, pai ou mãe. O fator afetivo seriam variáveis relacionadas aos estilos de ensino/aprendizagem e de personalidade; motivação e interesse. E o último, denominado fatores contextuais, ou seja, a sala de aula, *background* social, etnia, classe social, grupo familiar, sexo e estado civil.

A cultura de terceiros²⁸ é outra variável que, segundo Silva (2005), contribui expressivamente para a formação e legitimação das crenças. Dentre os aspectos que fazem parte desta importante variável, citamos: a) fatores pedagógicos e políticos, ou seja, o livro didático e a abordagem utilizado pelo autor dele; a abordagem ou filosofia de trabalho utilizada pela escola; cultura de outros agentes da educação, cultura do coordenador, diretor e/ou dono da escola; influência dos autores dos documentos oficiais (como por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, Leis e Diretrizes e Bases para a Educação - LDB, Orientações Curriculares Nacionais - OCN; entre outros) e b) fator propagandístico e/ou jornalístico (propagandas na mídia escrita e/ou falada).

1.4.5.2 CEAL: ações, funções e possíveis influências no ensino/aprendizagem de uma LE

Richards & Lockhart (1995) explicam que as crenças dos alunos (e acreditamos que também as crenças do futuro professor e do professor formador) podem influenciar o ensino/aprendizado em larga escala, desde a sua motivação e expectativas até as estratégias que preferem usar. Segundo esses autores, os aprendizes trazem crenças para o aprendizado, o que influencia a maneira como o concebem. Assim, como as crenças são influenciadas pelo contexto social do aprendizado, pela história de vida e pelo conhecimento de mundo do aprendiz, pelas ações pedagógicas dos professores, entre outros fatores, seu estudo e compreensão fazem-se necessários também, para que se possa compreender a atitude que o aprendiz tem.

²⁸ Concordamos com Silva (2005) quando define “cultura de terceiros”, como as crenças ou representações sociais que os agentes que às vezes não estão presentes diretamente em sala de aulas, mas que indiretamente influenciam o meio e podem, em nossa concepção, influenciar o processo de aprender e ensinar línguas. Seriam as crenças de coordenadores, diretores e demais agentes da educação, pais ou responsáveis, amigos, entre outros.

Para compreender como o professor lida com as dimensões de ensino, é necessário examinar as crenças que subjazem as práticas pedagógicas, pois conforme afirma Barcelos (1995), além de influenciarem a prática dos professores, as crenças auxiliam as ações e o formato de interação na sala de aula. A seguir discutiremos a possível relação entre crença, ações e ideologia na literatura em LA.

Segundo Barcelos (2001, p. 73), uma das características marcantes das crenças é a sua “influência no comportamento” das pessoas. Pajares (1992), pontuado por Barcelos (2001, p. 73), afirma que “as crenças influenciam como as pessoas organizam e definem suas tarefas”, ou seja, as crenças “são fortes indicadores de como as pessoas agem” (p. 73).

Segundo Silva (2005), as CEAL podem influenciar, conforme já dito por Barcelos (2001), a cultura de aprender dos alunos, ou seja, suas estratégias, expectativas, motivação e atitude (cf. RILEY, 1994), bem como a abordagem de ensinar dos professores, ou seja, as suas decisões e ações dentro e fora de sala de aula. Em outras palavras, a abordagem de ensinar está intrinsecamente relacionada a como professores ensinam e como eles aprendem a ensinar uma língua.

A nosso ver, o futuro professor de LE deve ser capaz de entender e questionar as suas crenças. Ou seja, o professor deve tentar atingir certa coerência entre o que *diz* e o que *faz* em sala de aula. Assim, esse professor, a nosso ver reflexivo, estabelecerá objetivos mais realistas, compreenderá as frustrações e dificuldades de seus alunos e poderá elaborar um plano de ação mais efetivo numa parceria de maior reflexão, cooperação e colaboração entre alunos e professores, com o propósito comum de aprender e ensinar a língua-alvo (GIL & VIEIRA-ABRAHÃO, 2008; FIGUEIREDO, 2006).

Há na literatura em LA, alguns trabalhos recentes que investigaram, a relação entre crenças e ações (PEREIRA, 2005; CONCEIÇÃO, 2004). Pereira (2005) trata do trinômio crenças, prática e contexto na escola pública. Nesta pesquisa, de base qualitativa-etnográfica, a autora investigou um professor de inglês da 7ª série de uma escola pública localizada numa cidade do interior paulista e seus respectivos alunos. Mediante a triangulação dos dados por meio de diferentes instrumentos de coleta de registros, a saber, questionários, inventários de crenças, entrevistas, diários, sessões de visionamento e de histórias de vida com os participantes primários e secundários da pesquisa (professora, alunos, coordenadores pedagógicos e diretora), a autora detectou que o professor contrariava suas crenças em vista de fatores contextuais, tais como, as crenças dos alunos sobre aprendizagem de línguas, a disposição física da sala e resistência dos alunos para a fala, entre outros.

Conceição (2004) procurou investigar a relação entre experiências, crenças e ações de alunos de língua inglesa (instrumental) em uma universidade pública localizada em Minas Gerais sobre vocabulário e a consulta ao dicionário. Para a realização deste estudo de caso de natureza qualitativa e quantitativa, a autora utilizara os seguintes instrumentos de coleta de registros: uma tarefa de leitura, questionários, entrevistas individuais e um teste de retenção. Os resultados sugerem que as experiências anteriores contribuem para a formação de crenças que, por sua vez, influenciam as ações dos aprendizes na aprendizagem de línguas e o uso de certas estratégias de aprendizagem. Isto corrobora outros estudos desenvolvidos na área, como por exemplo, Barcelos (2000) e Miccoli (2010) no contexto brasileiro e Murphey (1996) e Richardson (1996) no exterior.

Richardson (1996), segundo Barcelos (2006, p. 25-26) “elicita três maneiras de se entender ou perceber a relação entre crenças e ação”. A primeira é a relação de “causa – efeito”, em que “as crenças influenciam as ações” (p. 25). A segunda, é a “relação interativa”, ou seja, “as crenças e ações se influenciam mutuamente” (p. 26). A terceira, trata de uma relação hermenêutica, ou seja, das “complexidades dos contextos de ensino e dos processos do pensamento e das ações do professor dentro de seus contextos” (p. 27)²⁹. Dentre as três variáveis elicitadas por Richardson (1996), acreditamos que as crenças e ações se influenciam mutuamente, além de que, dependendo do contexto as nossas crenças e ações se moldam.

1.4.5.3 A importância dos estudos sobre CEAL para a LA brasileira

No que tange a importância dos estudos sobre CEAL para a LA brasileira corrobora o pensamento de Silva (2005, p. 60) que afirma que estes estudos devem ser salientados “em virtude da relação entre as práticas pedagógicas experienciadas pelos futuros profissionais (e, acrescentados pelo professor formador) e pela sua contribuição na elaboração do conhecimento prático-pessoal do professor de LE”. Além disso, afirmam que os estudos sobre CEAL são o “o ponto de partida para as teorizações, ou seja, são uma reserva potencial para os pressupostos no ensino de línguas, intimamente interligada com a nossa prática pedagógica e com a formação de professores de línguas”.

Acreditamos, também, ser de fundamental importância que avancemos nas investigações sobre o tema, visando solidificar o processo crítico-reflexivo no ensino-aprendizagem de línguas. Assim, conseguiremos propiciar, através da LE, que os alunos tornem-se mais conscientes sobre sua aprendizagem, sobre o papel da linguagem nas relações

²⁹ Se o leitor desejar obter informações adicionais sobre estas três maneiras de se entender ou perceber a relação entre crenças e ações, veja Barcelos (2006, p. 25-27).

sociais e que os professores e formadores de professores de línguas, por sua vez, desenvolvam mais fortemente a competência de promover o diálogo entre suas crenças e as teorias formais, fortalecendo o processo e tornando-o mais iluminado e emancipatório (cf. ROCHA, 2010, 2006; SILVA, 2005). A seguir, apresentaremos o esteio teórico relacionado às competências do professor de LE em (trans) formação inicial para o meio virtual.

1.5 Competências do Professor de Língua Estrangeira

“O professor de LE não deve ser um armário de sabedoria que armazena, mas um *transformador reflexivo de conhecimentos digeridos*”.

Almeida Filho (1999 – Ênfase adicionada)

Segundo Almeida Filho (2006, p. 18-19), o estudo das e/ou sobre as competências do professor contemporâneo de LE, é, sem dúvida, um dos campos de investigação que tem se tornado fértil na LA brasileira, como pode ser observado pelo expressivo número de dissertações (MACHADO, 2007; BOMFIM, 2005; COSTA, 2005; MOURA, 2005; SANT’ANA, 2005; SANTOS, 2005; FERREIRA, 2004; BANDEIRA, 2003) e teses (ABREU-E-LIMA, 2006; BASSO, 2001; TEIXEIRA DA SILVA, 2000; ALVARENGA, 1999, só para citar algumas), defendidas recentemente em diferentes programas de pós-graduação *Stricto Sensu* em LA e/ou em áreas afins (UNICAMP, UnB, Unesp – São José do Rio Preto, UFMG), além de publicações de artigos sobre competências em revistas acadêmico-científicas (ALMEIDA FILHO, 2006, 2004; SILVA & ROCHA, 2006), em capítulos de livros (ALMEIDA FILHO, 2010; BASSO, 2008; SILVA, 2008; ALVARENGA, 2007, 2004; ROCHA & SILVA, 2007; TEIXEIRA DA SILVA, 2007; ALMEIDA FILHO, 1999) e coletâneas que foram organizadas sobre esta temática (CONSOLO & TEIXEIRA DA SILVA, 2007).

Levando-se em consideração esse interesse, nesta seção, situaremos o conceito “competências” na LA. Para tal, enfatizaremos a importância dos estudos sobre competências para a LA brasileira contemporânea, além de que, apresentaremos os termos competência, capacidades, habilidades e conhecimento(s) que são empregados na literatura, traremos os argumentos que justificam o porquê de o conceito “competências” ter sido investigado e adotado como referencial teórico em diversos estudos empíricos tanto no exterior, mas especialmente no contexto brasileiro.

1.5.1 Competências do professor contemporâneo de LE: breves reflexões e considerações conceituais e terminológicas

Neste estudo o conceito de competências é entendido como a capacidade de saber fazer, ser capaz de agir em determinadas situações, fazendo uso de conhecimentos (re)construídos (BASSO, 2001). Segundo Perrenoud (2001), a competência pode ser concebida como a capacidade do indivíduo de agir eficazmente em um determinado tipo de

situação, apoiando-se em conhecimentos, sem, contudo, limitar-se a eles. O autor assevera, ainda, que a competência é a faculdade de mobilizar recursos cognitivos – como saberes, habilidades e informações – para solucionar, com pertinência e eficácia, uma série de situações.

Perrenoud (2001, p. 148) prossegue afirmando que podemos definir *saberes* como “o conjunto de conhecimentos que apresentam certa unidade em virtude de suas fontes e objetivos”, sendo que os mesmos, conforme apontam Sadalla et al (2002), podem reunir-se segundo diferentes categorias e tipologias, tais como saberes científicos, eruditos, do senso comum, da experiência, entre outros. É importante ressaltar que o professor se apropria dos saberes de “forma única e subjetiva”, sendo os mesmos “construídos e desconstruídos na prática” (SADALLA et al, 2002, p. 59).

De acordo com Sadalla et al (op. cit., p. 61), é exatamente o caráter reflexivo que possibilita uma relação adequada entre saberes e competências, uma vez que na ausência da reflexão, tais conceitos estariam relacionados a habilidades pura e meramente técnicas. Conforme já explicitado, Perrenoud (2000, p. 15) afirma que competência é “uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação”. Desse modo, segundo Sadalla et al (op. cit., p. 61), podemos entender a competência (do professor) não como um saber ou atitude, mas como “a capacidade de mobilizar determinados saberes, atitudes e esquemas de pensamento, como recursos para agir numa determinada situação, adaptando-se da melhor maneira a ela” (Ênfase adicionada).

Sob essa perspectiva, entendemos que a competência não pode ser relacionada à imitação de modelos ou ao acúmulo de conhecimentos, uma vez que ela envolve a ação de resolver problemas e, portanto, fazer escolhas, apoiando-se em conhecimentos já (re) construídos, ao mesmo tempo em que se buscam e se (re) constroem novos conhecimentos. É pertinente ressaltar que, na medida em que pressupõe a construção de saberes e a existência de aprendizagens para que se possa identificar e encontrar conhecimentos pertinentes a uma dada situação, o conceito de competência abarca a mobilização de conteúdos.

Contudo, é relevante salientarmos que as competências não são conteúdos em si, sendo este o ponto que distingue uma abordagem embasada na (re) construção de competências de uma abordagem essencialmente cognitivista, centrada unicamente na “ampliação de conhecimentos e distinção de conteúdos” (BARBOSA, 2001, p. 102). Ao propor o conceito, Perrenoud (1999) advoga nessa direção, enfatizando que a apropriação

de uma competência é mais que a simples internalização de conteúdos factuais ou conceituais e que a mobilização de saberes não deve ser confundida com conhecimento acumulado.

O processo educativo, destaca o autor, envolve tempo de trabalho e reflexão, o que, por sua vez, implica a (re) construção de conhecimento através da ação e menor ênfase nos conteúdos (formais). Conforme salienta Barbosa (2001, p. 104), para Perrenoud (1999), ao construirmos o processo de ensino-aprendizagem, “(...) há algo mais em jogo, para além de conteúdos na realização de ações – sejam elas verbais ou não”.

Dessa forma, a ênfase recai na importância do ensino como promotor do desenvolvimento integral do aluno e na relevância das relações sociais no processo de (re) construção do conhecimento. Nessa perspectiva, entendemos ser o conceito de competência compatível com a visão de ensino-aprendizagem como (re) construção de conhecimentos (VYGOTSKY, 1998, 2001), uma vez que, distante de abordagens assimilativas e conteudistas (gramaticalistas), “ele traz em si uma referência a situações práticas e sociais” (BARBOSA, 2001, p. 102).

Perrenoud (2001) enfatiza, ainda, que a associação entre as ideias de competência e de mobilização de saberes está intimamente ligada à construção da cidadania e da postura crítica do indivíduo. A esse respeito, Barbosa (2001, p. 101) pontua que o que sustenta uma abordagem apoiada no conceito de competências é, também, a aceção de que abordagens tradicionais, calcadas no acúmulo de informações, não preparam o indivíduo “para que ele possa ter igualdade de oportunidades no mundo atual” ou tampouco são capazes de promover a reflexão através do processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Cristovão (2005, p. 106), os sentidos dos conceitos de *competência*, *capacidades*, *habilidades* e *conhecimentos* “são muito próximos”, o que nos leva a compreender que o entendimento desses termos depende do posicionamento teórico-metodológico e, conseqüentemente, da visão dos autores que os utilizam para tecerem considerações sobre o processo educativo. Barbosa (2001) postula na mesma direção, enfatizando que a noção de competência, assim como outras terminologias, a saber, habilidades, capacidades, estratégias, dentre outras, são complexas, podendo ser, na maioria das vezes, problemáticas. Na aceção da autora, isto pode ocorrer porque esses conceitos mostram-se inespecíficos e insuficientes ou, ainda, porque carregam traços de perspectivas teóricas distintas.

Ressaltamos que para Bronckart & Dolz (1999), na área da Didática de Línguas, o conceito de *competência* deve ser abandonado em favor do conceito de *capacidade*. De acordo com Cristovão (2005, p. 107), os autores citados, ao fazerem “uma retrospectiva histórica das concepções de *competência* desde o século XV”, entendem que o referido conceito carrega, ainda, conotações que acentuam concepções inatistas em relação à aquisição da linguagem.

A autora acrescenta que, na acepção de Bronckart & Dolz (1999), o termo *capacidade*, por sua vez, “estaria relacionado com a dimensão da aprendizagem, exigindo do sujeito sua participação prática no processo” (CRISTÓVÃO, 2005, p. 108). Esse posicionamento, contudo, encontra-se em conflito com o pensamento de outros teóricos da área (BASSO, 2008, 2001; BARBOSA, 2001; ALMEIDA FILHO, 1999, 1993; dentre outros), os quais fazem uso do termo *competência* em seus trabalhos, distanciando-se de postulações de cunho chomskiano.

No entanto, não nos interessa, neste estudo, aprofundar as questões terminológicas desses conceitos. Privilegiamos, aqui, a noção de *competência* defendida por Almeida Filho (2006, 2004, 1999, 1993) e Basso (2008, 2001), entendendo o termo *capacidades* como direta e intrinsecamente relacionado ao primeiro. Concordamos com Cristovão (2005, p. 107) a este respeito, uma vez que a citada autora afirma que podemos “perceber uma relação bastante direta entre capacidade e competência, capacidade e habilidade”, na medida em que, ao serem abordados na Educação (PERRENOUD, 1999, 2000, 2001) ou na LA (MOITA LOPES, 1996; ALMEIDA FILHO, 1993, dentre outros), geralmente “um conceito é usado para explicar o outro”.

Assim, é importante ressaltar que, em nosso estudo, ancorando-nos em Barbosa (2001) e Cristovão (2005), fazemos uso de ambos os termos indistintamente, abordando-os como algo (re) construído através das interações sociais e mobilizado “por redes advindas da apropriação de práticas sociais, discursos e conhecimentos” (Barbosa, 2001, p. 105). Desta forma, nosso foco, ao nos referirmos a tais conceitos, distancia-se dos conflitos terminológicos e recai na importância dos mesmos em relação à (re) construção de objetivos para o ensino de línguas, os quais, por sua vez, devem estar, em nosso contexto, vinculados à acepção vygotskiana de que “é na ação conjunta que a linguagem se torna significativa” (MIRANDA, 2005, p. 15) e na relevância da cultura para o processo.

1.5.2 Competências: De Hymes à Celce-Murcia – Um breve histórico

O conceito de *competência comunicativa*, por sua vez, tem como gênese os estudos de Hymes (1972) em reação a visão de *competência linguística* (ou gramatical) de Chomsky (1965), por acreditar que uma teoria linguística deveria ser vista como parte de uma teoria mais abrangente e realista. Segundo Basso (2001, p. 95),

este conceito vem apresentar e/ou explicitar o papel das regras sociais e funcionais que governam uma língua que capacitam os interlocutores a enviar e interpretar mensagem, negociar os diversos sentidos interpessoalmente dentro de contextos específicos.

Hymes (1972) aponta para a importância de se considerar além da competência gramatical, as regras de uso sem as quais as regras de gramática seriam inúteis, pontuando que o ensino de línguas deve abranger muito mais do que habilidades gramaticais.

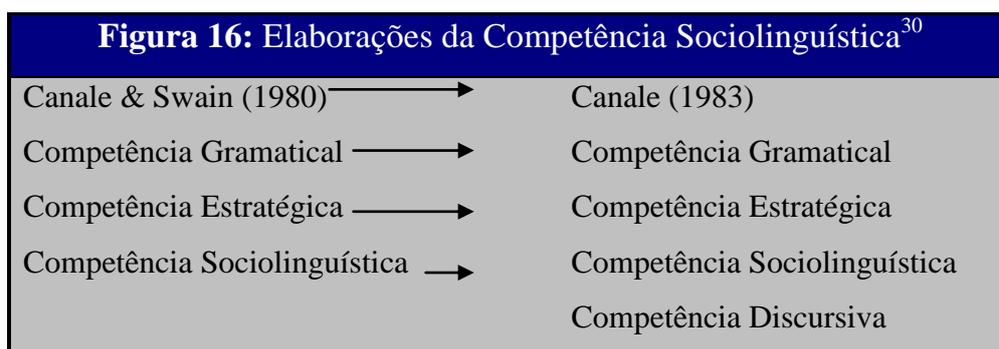
A década de 70, segundo Brown (1994, p. 227), serviu para *acentuar a diferença* entre conhecimento *sobre* as formas da língua e conhecimento que capacita uma pessoa a se comunicar de maneira funcional e adequada, ou seja, a competência linguística e comunicativa. Já na década de 80, este paradigma dicotômico dá mostras de expansão através de Canale & Swain (1980), que propõem a introdução da competência estratégica às demais. Para os referidos autores, a competência comunicativa se divide em três dimensões: competência gramatical, sociolinguística e estratégica.

A competência gramatical (também conhecida como competência linguística), trabalha com o desenvolvimento dos códigos linguístico; é o domínio do sistema abstrato da língua-alvo e encontra-se estritamente ligado ao nível da sentença, implicando o conhecimento da sintaxe, morfologia e da fonologia da LE. A competência sociolinguística implica o domínio das regras socioculturais da língua e do discurso, requerendo, portanto, o conhecimento do contexto social no qual a língua é usada e da cultura dos falantes daquela língua. A competência estratégica, por sua vez, engloba as estratégias utilizadas para compensar a falta ou o não domínio pleno do código linguístico em questão.

Canale (1983) expande o modelo proposto juntamente com Swain (1980) e subdivide a competência sociolinguística em competência discursiva e sociolinguística. O referido autor entende por competência discursiva aquele componente ligado diretamente ao gramatical, com a diferença de que, neste nível, o aprendiz extrapolaria o nível da sentença para alcançar o discurso, isto é, buscar a coerência e coesão além da frase, em parágrafos ou textos propriamente ditos.

A competência estratégica, conforme enfatizado por Basso (2001), tem ocupado lugar de destaque no entendimento do que seja a competência comunicativa. Canale (1982) a coloca atendendo a dois objetivos: compensar os problemas advindos pela falta de domínio da língua-alvo e para sustentar ou manter a comunicação durante a interação. Segundo os pesquisadores, ela proporciona maneiras de se alcançar os objetivos comunicativos.

Podemos observar a relação entre os modelos citados na figura 16.



A década de 90 trouxe algumas inovações para o conceito de competência comunicativa. Destacam-se aqui os modelos de Bachman (1990), Almeida Filho (1993) e de Celce-Murcia (1995) que serão discutidos a seguir. Bachman (1990:87) propõe um modelo nominado “Competência de Linguagem”, que pode ser visualizado na figura 19.

³⁰ Esta figura foi extraída de Basso (2001, p. 54).

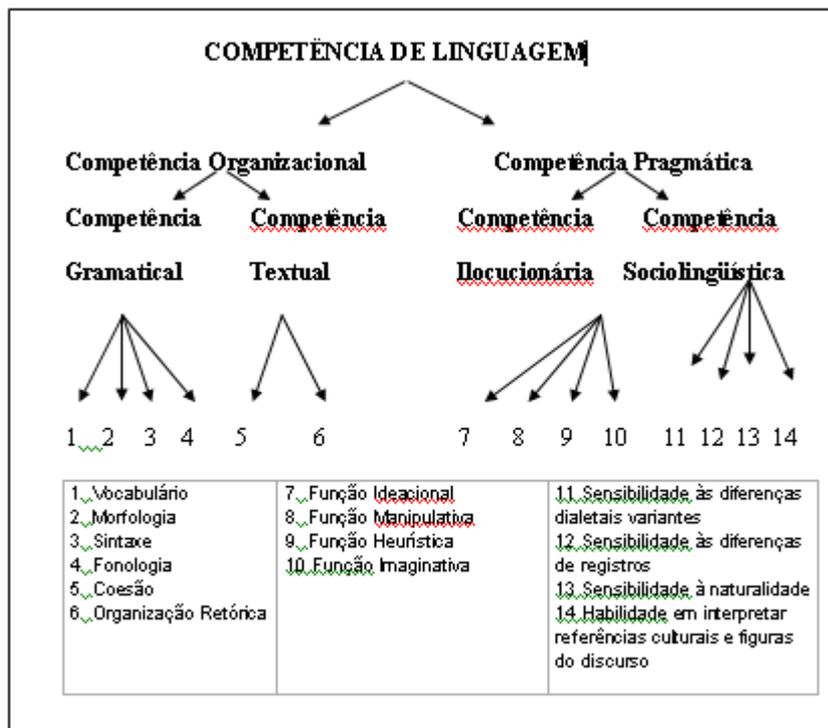


Figura 17: Competência de Linguagem (Bachman, 1990)

Conforme ilustrado, Bachman (1990) coloca as competências gramatical e textual sob a nomenclatura de competência organizacional, englobando todas as possibilidades de se trabalhar com as formas, com o sistema abstrato da língua. A competência pragmática³¹ desdobra-se em competência ilocucionária e competência sociolinguística, esta envolvendo os aspectos de polidez, formalidade, metáforas, registros e outros aspectos relativos à cultura.

Coerente com a tendência atual de se considerar a competência estratégica como fundamental para a habilidade linguístico-comunicativa, Bachman (1990) a coloca como um elemento à parte, atribuindo-lhe a função decisiva na produção e recepção do discurso. De acordo com Celce-Murcia (1995), os modelos de Bachman (1990) são modelos hierárquicos que foram desenvolvidos com o propósito de pesquisa na área de avaliação, muito mais do que para sua aplicação e uso no ensino de línguas. Na tentativa de propor um modelo de competência comunicativa para o ensino de línguas, a autora propõe um desdobramento do modelo de Canale, o qual considera mais interativo e dinâmico.

³¹ Neste texto usaremos o conceito “competência pragmática” como sinônimo para “competência sociolinguística”.

Em seu modelo, a autora redefine os componentes em: competência discursiva, linguística, formulaica, sócio-cultural, paralinguística e estratégica. A competência discursiva, segundo Celce-Murcia (1995), é a competência central – o discurso. Nela os demais componentes se encontram e se realizam. É onde se fundem as estratégias descendentes ou *top-down* (intenções, conhecimento prévio) e as ascendentes ou *bottom-up* (léxico, recursos coesivos, etc.). Se a interação entre essas estratégias for bem sucedida, o aluno produzirá coerentemente um texto oral ou escrito.

A competência linguística é a competência relativa ao sistema abstrato da língua. Tal competência abarca os elementos básicos necessários para realizar a comunicação oral e/ou escrita. A competência formulaica, por sua vez, compreende o uso de padrões de sentenças, palavras ou de estruturas discretas, incluindo os clichês, palavras multifuncionais, frases lexicais associadas aos atos de fala. Essas duas últimas competências (linguística e formulaica) permitem ao usuário colocar seu intuito comunicativo em coerência com o código linguístico.

A competência sócio-cultural representa o que o aprendiz sabe da cultura-alvo, permitindo-lhe compreender e participar de um evento comunicativo. Assim, mesmo sem adotar os valores, as convenções da cultura-alvo, esta competência capacita-o a tornar a comunicação possível. A competência paralinguística envolve os aspectos não verbais usados na interação face-a-face, gestos, expressões faciais e corporais, distância, silêncio que facilitam a compreensão. A competência estratégica permeia todas as demais competências para compensar os problemas da não compreensão. Essa competência compreende as estratégias e procedimentos relevantes à aprendizagem de línguas, ao processamento linguístico e à produção linguística. Na figura 18, apresentamos o modelo de competências proposto por Celce-Murcia (1995):

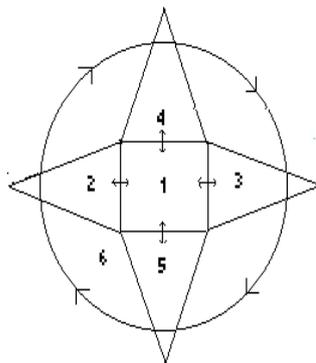


Figura 18: As competências segundo Celce-Murcia (1995)

Comparando os modelos de Celce-Murcia (1995) e de Bachman (1990), podemos observar uma sensível diferença no que se refere à competência discursiva. Para Bachman (1990) a competência discursiva emerge das competências gramatical e textual sob a nomenclatura de competência organizacional, englobando, por sua vez, todas as possibilidades de se trabalhar com as formas linguísticas, ou seja, o discurso. Para Celce-Murcia (1995), a competência discursiva é o foco central, ou seja, é a partir daí que os demais componentes se encontram e se realizam.

Além desse aspecto, se realizarmos uma análise comparativa dos modelos de competência comunicativa de Canale & Swain (1980), Canale (1982), Bachman (1990) e Celce-Murcia (1995), constataremos que essas propostas refletem diferentes visões do sociocultural em relação à linguagem.

1.5.3 Competências do professor de LE: O círculo de Almeida Filho

Nesta seção tomaremos como referencial o modelo teórico proposto por Almeida Filho (2006, 2004, 1999, 1993) e os estudos empíricos que tiveram o mesmo por inspiração (BASSO, 2008, 2001; ALVARENGA, 1999) e que evidenciam as competências que consideramos desejáveis ao profissional atuante no processo de ensino e aprendizagem de LE, conforme ilustrado a seguir.

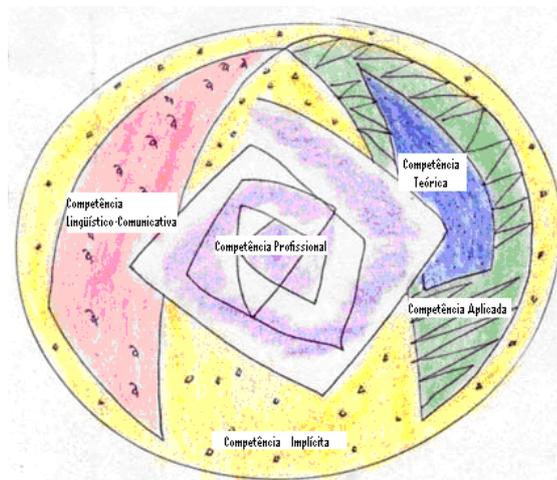


Figura 19: As competências do professor de LE segundo Almeida Filho (2006, 2004, 1993)

Segundo Almeida Filho (1993, 2004, 2006), quando um professor se coloca no lugar e momento de ensinar, um feixe ou “aglomerado de conhecimentos informais anteriormente construído”, o qual abarca desde percepções, intuições, memórias, sacadas, imagens e crenças³² até pressupostos teóricos explícitos, tudo sob uma configuração de atitudes, posta-se a serviço desse ensinar, embasando todas as suas tomadas de decisões. A “qualidade, natureza ou textura da ação de ensinar, portanto, vai depender de uma combinação ou nível de uma ou mais de cinco competências básicas”: *linguístico-comunicativa, implícita, teórica, aplicada e profissional*. Segundo Almeida Filho (1993, 2004, 2006), para ensinar, o professor necessita, no mínimo, das *competências linguístico-comunicativa e implícita*.

A primeira, a competência linguístico-comunicativa, permitirá ao professor “ensinar o que sabe sobre a língua em questão e envolver os aprendentes numa teia de linguagem na língua-alvo”. A segunda, a competência implícita, lhe facultará “agir espontaneamente para ensinar através de procedimentos tidos como apropriados” (Almeida Filho, 2004, p. 13).

Na medida em que o professor avança na sua profissionalização, crescem as chances desse profissional desenvolver *competência teórica* sobre os processos de ensinar e aprender línguas conhecidas em teorizações de autores e pesquisadores. Tal competência “requer que

³² Se o leitor desejar obter informações adicionais sobre estas categorias de informalidade, veja os estudos de Bandeira (2003), Silva (2005) e Silva, Rocha e Sandei (2005).

se saiba e se saiba explicar por meio de termos e teorizações explícitas e articuladas como se dá o processo de ensinar e aprender língua(s)” (Almeida Filho, *op.cit.*: 13).

Essa competência interfaceia com a competência implícita, visando equilibrar o “saber dizer” com o “saber fazer”, desfazendo a dicotomia teoria-prática que sempre nos assombra na profissão. Nessa perspectiva, segundo o citado autor, começa-se fazendo (ensinando e aprendendo) simplesmente e, ao mesmo tempo, aprende-se a explicar satisfatoriamente esse processo.

A competência de ensinar que sintetiza essas duas competências é a *competência aplicada*, “um misto de teoria e prática na medida do seu ajuste possível num dado momento” (Almeida Filho, *op.cit.*:13). Para balizar o desenvolvimento parcial de cada competência e sinalizar os horizontes profissionais desejados, insinua-se uma *competência profissional*. Nas palavras de Almeida Filho (op cit. : 13)

“Essa capacidade macro-sistêmica de reconhecer-se profissional, de reconhecer padrões nas redes sociais em que circulam e de buscar ajuda no aperfeiçoamento constitui o domínio dessa competência consciência de si e das outras”.

Basso (2001), inspirada no modelo proposto por Almeida Filho (1993), propõe uma equação de competências necessárias a um professor de LE constituída de duas faces, conforme pode ser observado na figura abaixo.

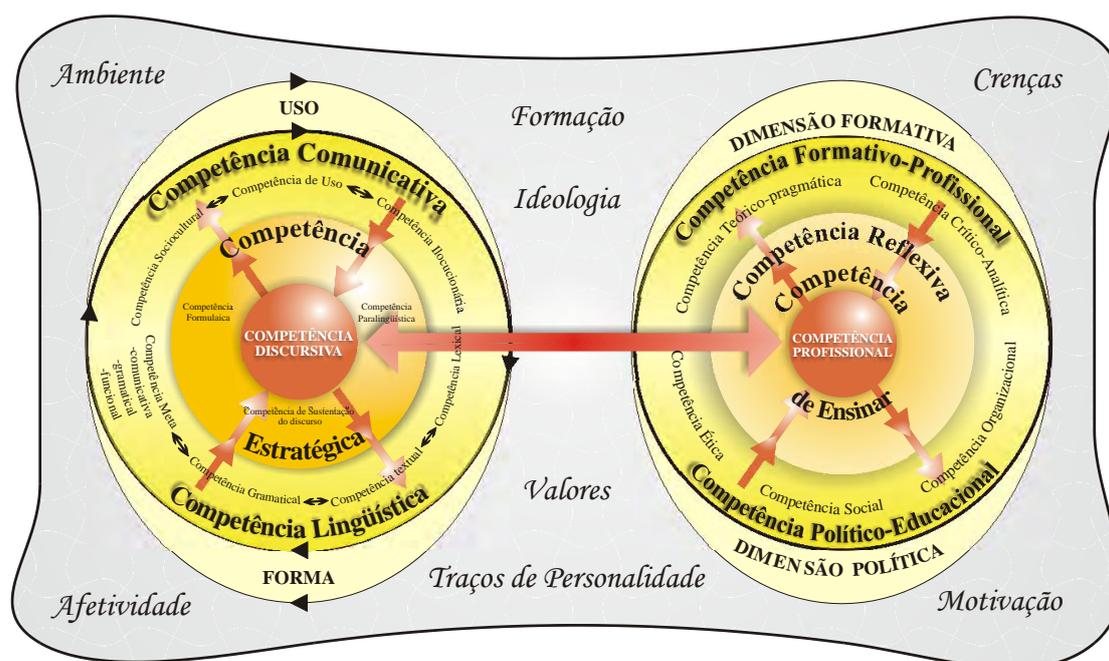


Figura 20: As competências do professor de LE segundo Basso (2001)

Na primeira face a autora apresenta as competências do professor relativas ao domínio do uso e da forma da LE: *Competência Discursiva*, composta pelas *Competências Estratégica, Comunicativa, Linguística e Competência Meta*. Na outra face, propõe o conceito de *Competência Profissional*, circundada pela *Competência de Ensinar; a Competência Reflexiva*, isto é, "a capacidade de refletir e buscar soluções para os problemas que enfrenta no cotidiano".

Por último, chega-se, de acordo com a autora, à dimensão maior da *Competência Profissional* que é de "educar para o futuro, transformando o presente; de ser não somente o que informa, mas o que forma; não o que repassa somente um código, mas que aponta caminhos aos alunos para que transformem através dos novos horizontes de possibilidades abertos pela nova língua" (Basso, 2001).

Basso (2001) optou por não utilizar o conceito "competência aplicada" por dois motivos fundamentais: primeiro, o mesmo se encontra no conceito proposto pela referida autora (competência reflexiva); segundo, a palavra "aplicada" poderia ser facilmente confundido com aplicações de teorias linguísticas.

1.6 Síntese dos conceitos discutidos e a concepção de formação, crenças e competências do professor de línguas

A fim de conceituar *formação, crenças e competências* do professor de línguas em harmonia com o contexto de investigação deste trabalho, devemos retomar, de maneira sucinta, algumas das perspectivas teóricas apresentadas e discutidas neste capítulo. Dessa forma, trazemos, no quadro que se segue, uma compilação das visões mais relevantes a este estudo no campo de investigação de formação, crenças e competências.

Quadro 10: A formação, crenças e competências do professor de LE:

Síntese

Conceito(s)	Definições
Formação de professores	<p>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)</p> <p>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)</p> <p>A profissão de professor não se inicia quando licenciados ocupam pela primeira vez a sala de aula, sentando-se na cadeira de professor. Esse aprendizado, que começa desde que as crianças tomam contato com os papéis na sala de aula e se prolonga pelos cursos de formação, marca de modo significativo o modo como os alunos se transformam em professores. (GIMENEZ, 2004)</p>
Crenças	<p>“(…) 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 paradoxicais”. BARCELOS (2006, p. 18)</p> <p>“(…) “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. (...) 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”. (KFOURI-KANEOYA, 2008, p. 83)</p>

Quadro 10: A formação, crenças e competências do professor de LE: Síntese (Continuação)

Conceito(s)	Definições
Crenças	As crenças, vistas sob um viés bakhtiniano, podem ser conceituadas como os diferentes modos, axiologicamente (leia-se ideologicamente) constituídos, de se atribuir sentido(s) ao mundo, refletindo-o e, também, refratando-o. São, portanto, dialogicamente constituídas pela diversidade e pelos conflitos, assumindo um caráter multissêmico, em uma sociedade marcada, por sua vez, pelas contradições e confrontos de interesses e valores.
Competência	(...) A capacidade de saber fazer, ser capaz de agir em determinadas situações, fazendo uso de conhecimentos construídos. <p style="text-align: right;">BASSO (2001)</p> “(...) um construto teórico (que) se compõe de bases de conhecimentos informais (de crenças, prioritariamente) de capacidade de ação e deliberação sobre como agir a cada momento, ambas marcadas sempre por atitudes mantidas pelo professor” <p style="text-align: right;">ALMEIDA FILHO (2006, p. 9)</p>

Tendo em vista as proposições apresentadas acima, extraídas das discussões dos autores apresentados anteriormente nas outras sub-seções, bem como o contexto de desenvolvimento desta investigação, podemos afirmar que as crenças, vistas sob um viés bakhtiniano, podem ser conceituadas como os diferentes modos, axiologicamente (leia-se ideologicamente) constituídos, de se atribuir sentido(s) ao mundo, refletindo-o e, também, refratando-o. São, portanto, dialogicamente constituídas pela diversidade e pelos conflitos, assumindo um caráter multissêmico, em uma sociedade marcada, por sua vez, pelas contradições e confrontos de interesses e valores. Concebemos competências, conforme já apresentado e discutido, como a capacidade de saber fazer, ser capaz de agir em determinadas situações, fazendo uso de conhecimentos (re) construídos, por meio da interação para e/ou com o(s) outro(s) (BASSO, 2001).

Vale salientar que o contexto, nesta investigação, é de suma importância, visto que engendra diversas especificidades se comparado com o contexto presencial. Além do mais, o professor não é mais a figura central do processo de ensino-aprendizagem. Antes, tanto o mediador quanto os interagentes são agentes protagonistas, (re) construtores do seu conhecimento e mediador da (re) construção do conhecimento do(s) outro(s). Por esta razão, o estudo das crenças e das competências do professor de LE é de extrema importância neste

processo interativo de interpretação e de (re) significação. Para isto, é necessário que o professor esteja engajado em um processo crítico-reflexivo e que a reflexão não esteja apenas no *dizer*, mas também no seu *fazer* pedagógico.

1.7 Considerações finais deste capítulo

Apresentamos neste capítulo as teorias que fundamentaram o nosso estudo, que estão relacionadas com a formação inicial do professor de LE sob *um paradigma crítico-reflexivo* e que respalda nos pressupostos práticos, teóricos e metodológicos de um ensino-aprendizagem *cooperativo* e *colaborativo*, em um contexto inovador de ensino-aprendizagem e de pesquisa denominado *Teletandem*. No próximo capítulo apresentaremos os pressupostos metodológicos que foram adotados em nossa pesquisa.

CAPÍTULO 2– METODOLOGIA DA PESQUISA



Figura 21: Suprematismo (Kasimir Malevitch, 1915)

Epígrafe 6: “A questão crucial de uma investigação reside na relação entre o que ocorre e o que é *observado* e o que é *descrito*. Essa relação é uma relação de interpretação e seu valor deve ser apreciado em termos da verdade que se constitui numa relação de acordo: entre observação, descrição e interpretação; entre observador e participante; e entre relator e leitor (ouvinte). Por sua vez, este acordo deve determinar a adequação dos argumentos e das evidências, e o valor dos resultados como contribuição ao conhecimento interior e exterior a disciplina”.

Van Lier (1988, p. 46 – Ênfase adicionada)

Capítulo 2 - Metodologia da Pesquisa

“Quanto mais um ser estiver *conectado em seu interior*, mais vasto será seu *campo de interação*, mais rica será sua experiência, melhor será sua capacidade para aprender”.

(Lévy, 1999, p. 8 – Ênfase adicionada)

Este capítulo tem por objetivo apresentar os pressupostos metodológicos adotados nesta pesquisa e está subdividido em quatro seções. Na primeira, apresentaremos a natureza da pesquisa. Logo a seguir, forneceremos uma descrição do contexto pesquisado e dos participantes da pesquisa. Na terceira seção, faremos uma descrição dos instrumentos de coleta dos registros e apresentaremos os procedimentos que foram adotados para a análise dos dados. E, na quarta e última seção, apresentaremos os caminhos que foram trilhados para a realização desta pesquisa.

2.1 A natureza desta pesquisa

Trata-se de uma pesquisa qualitativa-interpretativa (Brown, 1988; Nunan, 1992; Moita Lopes, 1994), de cunho ou de base etnográfica-virtual (Hine, 1998; Guribe & Wasson, 2002), caracterizada pela descrição e estudo de situações concretas e singulares e pela consideração da perspectiva dos participantes da pesquisa.

Hine (1998), enfatizado por Paiva (2005), concebe a Internet com um *contexto social* e um *artefato cultural*. Nas palavras de Paiva (op. cit, 6), neste contexto de pesquisa se propõem a investigar não somente (...) “como as pessoas usam a Internet, mas também as práticas que tornam aqueles usos da Internet significativos em contextos locais”. Hine (op. cit) afirma que a Internet proporciona conexões complexas e permite ao etnógrafo transitar por vários contextos culturais. Segundo ela, “a idéia de uma etnografia em sites múltiplos é, certamente, provocativa para um estudo de uma tecnologia ubíqua como a Internet” (p. 5). Ao denominar esse tipo de pesquisa de “etnografia virtual”, Hine (op. cit) atribui ao termo virtual vários significados: incerteza em relação a tempo, espaço e presença e um certo sentido de incompletude, ou seja, do “quase” em oposição ao estritamente “real”.

Guribe & Wasson (2002), conforme enfatizado por Paiva (2005, p. 6), realçam dois importantes aspectos nas pesquisas de base etnográficas em ambientes virtuais de aprendizagem: *o contexto como sendo composto do que ocorre on-line e off-line e a tecnologia em ação, ou seja, o conjunto de ferramentas, configurações, e limitações do sistema”*.

Como bem ressalta Mason (1996, p. 4),

“(...) a comunidade virtual parece ser o paraíso do pesquisador que observa sem ser observado. Mesmo assim, é preciso estar atento para o fato de que muitos membros de um grupo de discussão estão também se comunicando por e-mail privado. Observar equivale a ficar parado em um espaço público: pode-se ver o comportamento cotidiano, mas perdemos o que acontece atrás das portas”.

Paiva (2005, p. 6) afirma que o contexto virtual, com as suas ferramentas e práticas de linguagem, pode ter um efeito “(...) *impactante* na interação assim como em outras situações que acontecem *off-line* e que fogem à observação do pesquisador” (Ênfase adicionada).

2.2 O Contexto e os participantes da pesquisa

A pesquisa foi realizada em um contexto virtual de ensino-aprendizagem e formação de professores de línguas (Teletandem), conforme já apresentado em seções anteriores e envolveu uma professora mediadora (uma aluna de doutorado de um reconhecido programa de pós-graduação *Stricto Sensu* em Estudos Linguísticos), uma interagente brasileira (uma aluna do curso de Letras de uma universidade pública, localizada numa cidade de porte médio, de um estado do sudeste brasileiro) e um estrangeiro (um aluno do curso de “Literatura” numa universidade estadunidense).

Vale salientar que, apesar de não se tratar de um ambiente de teletandem prototípico, ou seja, que utilize todas as ferramentas previstas por Telles (2009, 2006), esse contexto, ainda assim, está vinculado à proposta do projeto “*Teletandem Brasil: Línguas Estrangeiras para todos*” e merece atenção no que tange às características da língua(gem) utilizada para comunicação, o que pode se refletir e/ ou refratar no processo de ensino-aprendizagem de LE. O *corpus* utilizado nesta tese de doutorado já foi utilizado nos estudos empíricos desenvolvidos por Cavalari (2009), que investigou o processo auto-avaliativo em um contexto de ensino-aprendizagem de línguas em tandem à distância (língua escrita e língua falada); e Mesquita (2008), que analisou as crenças e práticas de avaliação na mediação e no processo interativo dos pares no tandem a distância. A seguir, caracterizaremos os participantes de nossa pesquisa.

2.2.1 Sueli: A mediadora

Sueli³³ possui uma boa experiência como professora de inglês como LE. Por ocasião da coleta dos registros, a referida participante atuava como professora substituta de língua inglesa em uma universidade pública localizada numa cidade de porte médio do sudeste brasileiro, além de atuar como professora de “*Metodologia de Ensino de Língua Inglesa*”, em uma faculdade particular do mesmo estado. Sueli possui sólida formação na área de LA advinda da sua experiência na docência, além do engajamento em cursos de pós-graduação (Mestrado e Doutorado) em reconhecido centro de pós-graduação. Na época da coleta dos registros a referida participante estava desenvolvendo o seu estudo empírico em um curso de pós-graduação *Stricto Sensu* (Doutorado) em Estudos Linguísticos. Contudo, no momento histórico em que esta tese será defendida, a participante já defendeu a sua tese de doutorado e é professora assistente doutora de língua inglesa em uma universidade pública, localizada numa cidade de porte médio do sudeste brasileiro.

2.2.2 A interagente brasileira

Cláudia, a interagente brasileira, tem 23 anos de idade³⁴ e é aluna regular do último ano do curso de Letras (habilitação Português/Inglês) em uma universidade pública, localizada numa cidade de porte médio no sudeste brasileiro.

Ela cursou o ensino fundamental numa escola da rede particular de ensino, e, no ensino médio, foi transferida para uma escola da rede pública. No último ano do Ensino Médio, ela decidiu estudar em uma universidade pública. Após concluir o ensino médio, ela ingressou em um cursinho pré-vestibular como bolsista e, sem muito tempo para estudar, só acabou a aprovação no vestibular no final do segundo ano de preparação.

Durante a graduação, identificou-se bastante com a área de Linguística. No segundo ano da faculdade, foi selecionada para participar de um projeto na disciplina Linguística, e no quarto ano, passou a fazer parte do projeto “*Teletandem Brasil: Línguas Estrangeiras para todos*” e iniciou pesquisa sobre o ensino de língua portuguesa para estrangeiros.

³³ Por uma questão de ética, utilizamos o nome fictício da participante.

³⁴ Esta participante tinha esta idade quando os dados foram coletados

2.2.3 O interagente estrangeiro

Cody é estadunidense e na época da coleta de dados, estudava “Literatura” na Universidade. Já havia morado na Costa Rica e falava espanhol com certa fluência, o que, por sua vez, influenciava sua produção escrita em português. Visto que *Cody* pretendia conquistar uma bolsa *Fullbright* (Comissão para o Intercâmbio entre os Estados Unidos e o Brasil), esse interagente tinha grande interesse em aprender português.

2.2.4 Pesquisa: trajetória e a coleta dos registros

A coleta dos registros foi realizada ao longo do segundo semestre de 2006 (setembro de 2006 a janeiro de 2007), sendo que fazem parte do *corpus* da pesquisa treze interações (em *chats*), seis realizadas em língua inglesa (1^a, 3^a, 5^a, 8^a, 10^a, 12^a), seis em língua portuguesa (2^a, 4^a, 6^a, 7^a, 9^a, 11^a e 13^a) e apenas uma com as duas línguas concomitantemente (1^a); e três sessões de mediação.

O *corpus* de dados analisados nesta tese, conforme já apresentado na seção anterior, foram os mesmos coletados e utilizados por Mesquita (2008) e Cavalari (2009), embora sob um olhar teórico, prático e metodológico diferente. Enquanto nesta pesquisa se investiga no processo de formação inicial, desenvolvido no Teletandem Brasil e envolvendo um professor mediador e os interagentes (brasileiro e estrangeiro), ocorre legitimação de crenças ou (re) construção de competências, Mesquita (2008, p.6) teve como cerne “investigar as crenças sobre a avaliação trazidas por uma mediadora e um interagente ao teletandem, e como essas interagem na construção do processo de ensino e aprendizagem no tandem a distância. Cavalari (2009), por sua vez, investigou o processo auto-avaliativo em um contexto de ensino-aprendizagem de línguas em tandem à distância³⁵.

³⁵ Gostaríamos de tornar público os nossos sinceros agradecimentos aos pesquisadores listados preliminarmente, por manterem um espírito cooperativo e colaborativo, princípios que norteiam as atividades em (tele) tandem e as pesquisas desenvolvidas/desenvolvimento, no que tange a compartilhar os seus dados com outros pesquisadores do projeto.

2.3 Instrumentos de coleta dos registros e procedimentos adotados na análise

Para a coleta dos registros foram escolhidas as seguintes técnicas, utilizadas em pesquisas de base etnográfica³⁶: *diários de pesquisa* por parte da interagente brasileira e do professor mediador; *gravação em áudio e vídeo* das interações em pares e das interações professor mediador e do seu respectivo interagente brasileiro; *autobiografias* do professor mediador e do seu respectivo interagente brasileiro com o objetivo de entender as crenças e as suas possíveis origens; e *questionários semi-estruturados e entrevistas* com o objetivo de conhecer melhor os participantes de nossa pesquisa. Gostaríamos de realçar que, visto que se trata de um projeto que se insere em um projeto temático de pesquisa e que conta com o engajamento de pesquisadores em (trans) formação contínua com espírito de cooperar/colaborar com a pesquisa do(s) outros, os registros foram armazenados pelos responsáveis deste projeto temático e compartilhados com os estudiosos supracitados. Parte da transcrição das interações foi feita por Mesquita e Cavalari e compartilhadas conosco; as sessões de mediação foram transcritas pelo autor desta tese, visto que seria o cerne deste estudo. Os referidos instrumentos de coleta fizeram parte desta pesquisa, que está subdividida em quatro fases, conforme ilustrado no quadro a seguir.

³⁶ Os referidos instrumentos utilizados na pesquisa poderão ser visualizados nos anexos 1, 2, 3 e 4. E uma visão pormenorizada dos instrumentos utilizados nesta pesquisa se encontram no CD.

Quadro 11: Instrumentos de Coleta de registros e geração de dados

Participantes	Instrumentos	Fases da Investigação	Objetivos
Professora mediadora e a interagente brasileira	<i>Autobiografias e questionários</i>	1ª Fase	Identificar as crenças entre os participantes
Professora mediadora e a interagente brasileira	<i>Diários de pesquisa</i> por parte da interagente brasileira e do professor mediador; <i>gravação em áudio e vídeo</i> das interações em pares e das interações do professor mediador com seu respectivo interagente brasileiro.	2ª Fase	Analisar quais e como são desenvolvidas e (re)construídas crenças e competências neste novo contexto de ensino-aprendizagem de línguas
Professora mediadora e os interagentes (brasileira e estrangeiro)	<i>Gravações em áudio e vídeo</i> das interações entre a interagente brasileira e a professora mediadora e as <i>sessões de interação</i> com o interagente estrangeiro.	3ª Fase	Analisar os reflexos que as ações realizadas pela professora-mediadora podem ter no sistema de crenças do interagente brasileiro e na (re)construção de competências.

A seguir apresentaremos as fases e os instrumentos metodológicos que foram utilizados e com que intuito.

2.3.1 Primeira fase

Buscamos identificar as crenças entre os participantes que constituem o universo de nossa pesquisa. Para tal intento, utilizamos os seguintes instrumentos: *autobiografias* dos participantes e *questionários*.

2.3.2 Segunda fase

Analisamos as sessões de mediação e as interações entre o interagente brasileiro e o estrangeiro visando investigar quais e como são desenvolvidas e (re)construídas as competências neste novo contexto de ensino-aprendizagem de línguas. Para tal intento, foram utilizados os seguintes instrumentos: *diários de pesquisa* por parte da interagente brasileira e

do professor mediador; *gravação em áudio* das interações em pares e das interações professor mediador e do seu respectivo interagente brasileiro.

A professora mediadora auxiliou a interagente brasileira visto que, para desempenhar este papel, seriam necessários a realização/participação de reuniões quinzenais que contou com a participação: a) dos pesquisadores principais do projeto “*Teletandem Brasil: Línguas Estrangeiras para Todos*”; b) alunos de um curso de pós-graduação *Stricto Sensu* que estavam desenvolvendo os seus estudos empíricos vinculados a este programa; e c) os interagentes, neste caso, alunos do curso de Licenciatura em Letras e/ou voluntários interessados em aprender uma LE por intermédio do Teletandem.

Conforme nos assevera Cavalari (2009, p. 31-32), durante essas reuniões “(...) discutiam-se as diretrizes do projeto para as interações com o parceiro estrangeiro, além das questões pertinentes ao ensino e aprendizagem mediados pela tecnologia e questões éticas referentes ao tipo de pesquisa desenvolvida”. Essas reuniões se respaldavam num paradigma crítico-reflexivo e as sessões de mediação visavam, por sua vez, auxiliar, neste caso a interagente brasileira, a (re) construir um processo de interação com o estrangeiro, tendo por objetivo principal ensinar a sua própria língua e aprender a língua do outro.

2.3.3 Terceira fase

Procuramos analisar os reflexos que as ações realizadas pela professora-mediadora podem ter no sistema de crenças da interagente brasileira. Para tal, foram analisadas as *gravações em áudio* das interações entre a interagente brasileira e a professora mediadora e as *sessões de interação* com o interagente estrangeiro.

O desenho a seguir ilustra os instrumentos e procedimentos que foram adotados nesta pesquisa.

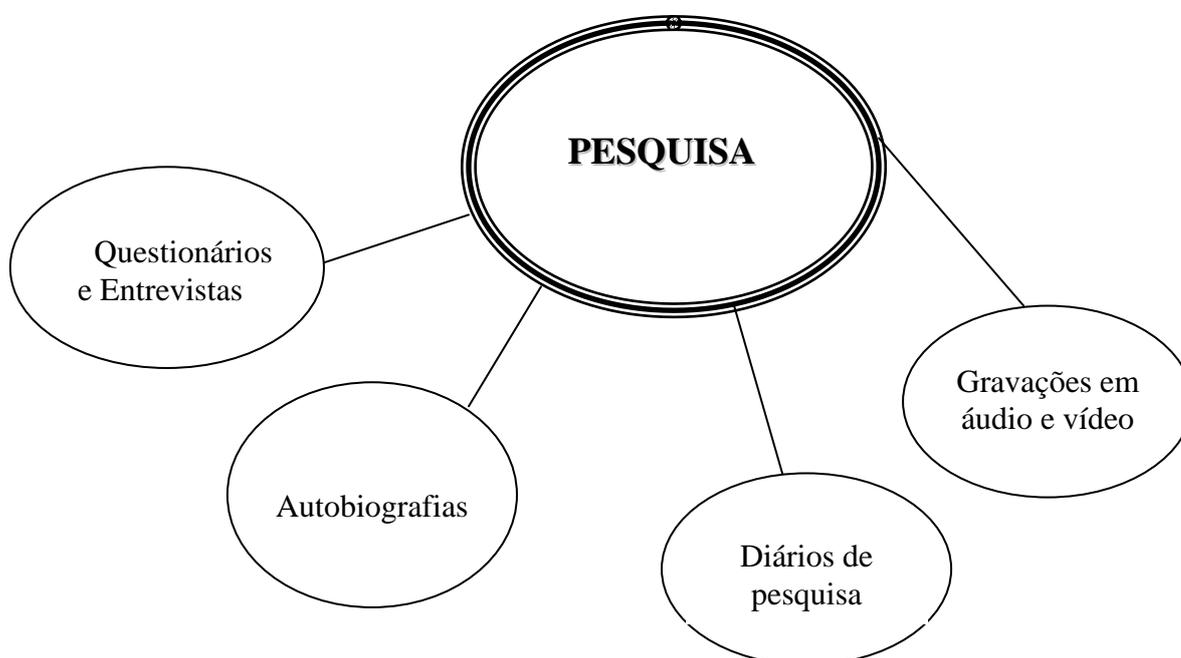


Figura 22: Os instrumentos e procedimentos utilizados na pesquisa

2.4.4 Procedimentos e Análise de Dados

Levando-se em consideração a natureza desta investigação, fez-se necessária a utilização de instrumentos utilizados em pesquisas de base etnográfica virtual e que foram empreendidos da seguinte forma. Num primeiro momento, traçamos o perfil dos participantes tendo como pano de fundo as suas autobiografias e/ou narrativas de aprendizagem. A seguir, buscamos identificar as crenças e as suas possíveis origens entre os participantes que constituíram o universo de nossa pesquisa antes de iniciarem o processo de mediação, fazendo uso dos questionários.

Depois buscamos investigar as crenças e as competências que emergiram durante o processo de mediação e nas interações pelo levantamento de temas recorrentes, realizando a categorização. Por último, analisamos os reflexos que as ações realizadas pela professora-mediadora podem ter no sistema de crenças do interagente brasileiro e na (re) construção de competências. Para tal intento, realizamos uma categorização das crenças e competências e realizamos a triangulação de dados e perspectivas.

Acreditamos que este caminho de análise nos possibilitou subsídios para responder a pergunta de pesquisa que norteia esta tese, a saber: “*A professora mediadora legitima as suas próprias crenças e/ou cria condições para a (re) construção de competências?*”. Por fim, é importante esclarecer que optamos pela categorização dos dados como procedimento de análise, baseando-nos em Burns (1999) e enfatizado por Kfoury-Kaneoya (2008, p. 57) que afirma que 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” (pg. 57).

Assim, realizamos primeiramente uma organização de categorias e subcategorias de crenças, utilizando os dados obtidos nas autobiografias e/ou histórias de vida e questionários. A seguir, observamos as sessões de mediação e as interações do interagente brasileiro com o estrangeiro visando analisar quais e como são desenvolvidas e (re) construídas as competências neste novo contexto de ensino-aprendizagem de línguas. Para isto, realizamos o levantamento de temas recorrentes por meio de categorização.

Por último, analisamos reflexos das ações realizadas no ensino em Teletandem no sistema de crenças do professor mediador e do seu respectivo interagente brasileiro. Para isso, utilizamos os instrumentos explicitados preliminarmente e realizamos a triangulação dos instrumentos de dados e perspectivas.

2.4 Considerações finais deste capítulo

Neste capítulo apresentamos os pressupostos metodológicos adotados nesta pesquisa. Para tal intento, apresentamos a natureza da nossa pesquisa; o contexto investigado e os participantes que fizeram parte do universo da pesquisa; os instrumentos de coleta dos registros utilizados e os procedimentos adotados para a análise dos dados. No próximo capítulo apresentaremos a análise dos dados.

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE ETNOGRÁFICA VIRTUAL

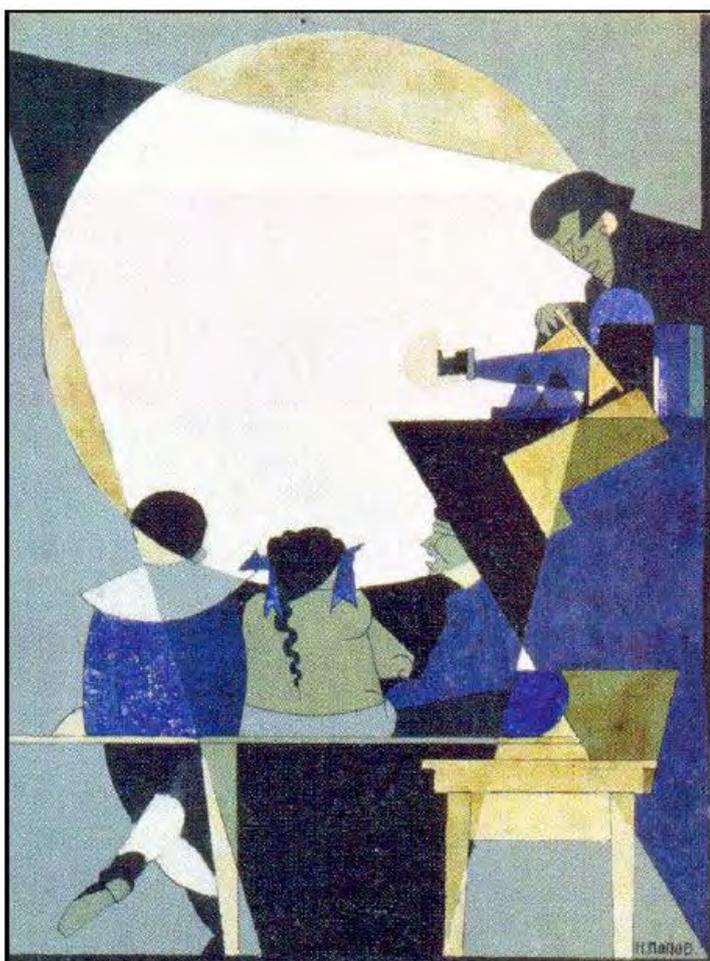


Figura 23: Lanterna Mágica (1920), de Nikolai Nikolaevich Popov (Rocha, 2006)

Epígrafe 8: “Só tão alto quanto o que alcanço posso crescer.
Só tão longe quanto exploro, posso chegar.
Só na profundidade para que olho, posso ver.
Só à medida que sonho, posso ser.”

Karen Ravn

Capítulo 3 – Pesquisa Etnográfica Virtual

“A verdadeira mágica da descoberta não está em procurar *novas paisagens*, mas em desenvolver *novos olhos*”.

(Marcel Proust – Ênfase adicionada)

Com o propósito de investigar se no processo de formação inicial, desenvolvido no Teletandem Brasil e envolvendo um professor mediador e os interagentes (brasileiro e estrangeiro), ocorre legitimação de crenças ou (re) construção de competências, neste capítulo esboçaremos possíveis respostas à seguinte pergunta de pesquisa: “*A professora mediadora legitima as suas próprias crenças e/ou cria condições para a (re) construção de competências?*”.

Este capítulo está dividido em quatro seções. Na primeira, traçaremos o perfil dos participantes tendo como pano de fundo as suas autobiografias e/ou narrativas de aprendizagem. A seguir, buscaremos identificar as crenças sobre o ensino e aprendizagem e as suas possíveis origens entre os participantes que constituíram o universo de nossa pesquisa antes de iniciar o processo de mediação. Depois buscaremos investigar as crenças e as competências que emergiram durante o processo de mediação e nas interações. Na quarta seção, analisaremos os reflexos que as ações do professor mediador pode ter no sistema de crenças do interagente e na (re) construção de competências. Acreditamos que este caminho de análise nos possibilitará subsídios para responder a pergunta de pesquisa que norteia esta tese.

3.1 Os participantes da pesquisa: Olhar(es)

Nesta seção, re-apresentaremos os participantes de nossa pesquisa: a professora mediadora e os interagentes (brasileiro e o estrangeiro), visto que a caracterização dos mesmos já foi realizada no capítulo que apresentamos os procedimentos metodológicos. Para que o leitor tenha uma visão geral das histórias de vida dos participantes primários de nossa pesquisa (a saber, a professora mediadora e a interagente brasileira), apresentaremos na próxima subseção as autobiografias completas, ou seja, na íntegra, e depois, selecionaremos excertos acoplados com os nossos comentários levando-se em consideração o que nos propomos investigar nesta tese.

3.1.1 Professora Mediadora:Autobiografia³⁷

Eu tinha 5 (quase 6) anos quando fui à escola pela primeira vez - uma pré-escola da prefeitura, perto de casa. Não fui alfabetizada antes da primeira série, portando, só aprendi as primeiras letras aos 7 anos de idade, na Escola Estadual Paulo Freire³⁸. Tenho a impressão de que minha professora da primeira série era extremamente competente pois, apesar de uma longa greve de professores que ocorreu naquele ano, não tive grandes dificuldades (quanto ao conteúdo) ao me mudar para um colégio particular na segunda série, levando-se em consideração que, nesse colégio, a alfabetização começava na pré-escola. Porém, se o conteúdo não era problema, o restante foi um verdadeiro caos. Minha lembrança da escola pública, é de um ambiente de muita descontração, onde eu me sentia completamente à vontade – às vezes, fazia os exercícios no colo da professora e, normalmente, no final da aula, eu e minhas amigas (que vieram da pré-escola) tínhamos permissão para cantarmos nossas músicas preferidas na frente da classe. No colégio particular, por sua vez, a professora da segunda série mais parecia um general militar, pois tinha uma visão de disciplina extremamente rígida. A verdade é que eu não conseguia entender certas exigências que ela fazia: as carteiras deveriam estar sempre rigorosamente alinhadas; os lápis (todos!, inclusive os de cor) deveriam ser apontados em casa e não deveríamos trazer o apontador para a sala de aula – e nem usar lapiseira; não podíamos nos levantar da carteira, nem ir ao banheiro durante a aula – enfim, havia uma série de novas regras às quais tive que me adaptar a duras penas, pois foi um período muito difícil.

Se por um lado isso me ensinou senso de ordem e disciplina (um aspecto da sala de aula que eu ainda não conhecia muito bem), por outro, me causou uma sensação de extrema insegurança e desconforto, no início, por que nem sempre eu parecia ser capaz de atender a todos os pré-requisitos a fim de fazer parte daquele novo ambiente. Felizmente, as professoras a partir da terceira série não eram tão intransigentes: apesar de certas noções de disciplina, o ambiente estabelecido era de muita tranquilidade e afetividade – e creio que eu também já entendia melhor o “esquema” da nova escola, o que contribuiu para que me sentisse mais à vontade. De uma maneira geral, tenho ótimas lembranças desse colégio particular – além de uma excelente formação escolar, a escola promovia semanas culturais, semanas científicas, competições esportivas e uma série de projetos com propósitos humanitários. Além disso, lá fiz ótimas amizades que duram até hoje – inclusive com alguns de meus ex-professores.

³⁷ Por uma questão de ética e para preservar a identidade dos participantes, as informações pessoais e educacionais foram substituídas por dados fictícios.

³⁸ Nome da escola fictício.

Desde sempre fui uma ótima aluna; tinha boas notas em todas as disciplinas, mas para isso, sempre me esforcei muito – prestava atenção às aulas e estudava muito, principalmente as matérias nas quais tinha mais dificuldades (que obviamente eram as exatas). Apesar de ter aulas de inglês desde o primário, acho que, no início, a aprendizagem de uma outra língua não fazia sentido pra mim, pois só fui entender do que se tratava e me interessar, de fato, pela língua inglesa a partir da quinta-série, quando tive uma professora fantástica. Me lembro perfeitamente de minhas aulas de inglês no ginásio que, hoje vejo, eram uma adaptação do método audiolingual e me motivaram a procurar um curso de línguas, pois eu queria mais - queria falar inglês, o que não acontecia nas aulas do colégio. Assim, na sétima série comecei a estudar inglês numa escola de línguas que, coincidentemente, também utilizava o método audiolingual. Tive excelentes professoras nessa escola de línguas e várias delas me encorajavam a fazer o treinamento para professores, dizendo que eu tinha bom domínio da língua e o perfil adequado para dar aulas.

Na verdade, minha primeira experiência como “professora” foi aos 14 anos (eu deveria estar na oitava série) e minha ex-professora da quarta série me “contratou” para monitorar as atividades escolares de sua filha de 8 anos. Eu a ajudava a fazer as tarefas, estudar para as provas e organizar a agenda de estudos diários. Na época, eu não tinha consciência do que estava fazendo, mas imagino que devia cumprir bem minha função, já que fui uma espécie de “tutora” dessa menina por uns três anos e, aos poucos, também do irmão dela. Hoje percebo que, desde criança, eu me *via* como professora – eu tinha uma lousa em casa e brincava de ensinar meus irmãos e até os amigos deles a fazer o que eu havia aprendido na escola. Pobres criaturas... acho que só eu me divertia... No entanto, quando precisei tomar uma decisão quanto ao que iria prestar no vestibular, me recusava ser professora – uma profissão tão pouco valorizada em todos os sentidos. Até meus próprios professores do colegial (alguns!) me diziam que eu era muito boa aluna para prestar vestibular em Licenciatura. Já que gostava de línguas, acabei prestando (e passando) no vestibular em uma universidade pública paulista, em Tradução e, assim, estudei nesta universidade de 1990 a 1993. Eu adorava as aulas de língua e de prática de tradução, mas não tinha o menor interesse pelas matérias literárias. Ironicamente, o único incentivo à iniciação científica veio do professor de literatura brasileira - porém, como não era uma área de interesse para mim, não levei o projeto adiante, mesmo após frequentar um semestre inteiro da disciplina ministrada por esse professor na pós-graduação.

No segundo ano de faculdade, surgiu uma oportunidade para que eu começasse a dar aulas de inglês: uma de minhas ex-professoras havia aberto sua própria escola de línguas e me convidou pra fazer um treinamento seletivo de professores. Comecei a dar aulas para crianças e adolescentes e, nesse momento, percebi que jamais seria tradutora. O trabalho do tradutor, apesar de desafiador, é muito solitário e minha experiência como professora de línguas me mostrou que o contato com as pessoas e a interação com os alunos eram extremamente importantes para mim - eu me sentia plenamente realizada na sala de aula. Eu me esforçava muito para aprender a ensinar e tentava sempre me colocar no lugar do meu aluno, o que deve ter sido uma boa estratégia – os alunos pareciam gostar das minhas aulas e, a cada semestre, eu tinha mais turmas, de níveis cada vez mais avançados. Como não tinha formação nenhuma na área de ensino/aprendizagem, creio que, de uma maneira geral, minha prática pedagógica nesses primeiros anos como professora de língua inglesa era marcada (i) por minha experiência como aluna, especialmente como aluna de língua estrangeira; (ii) pelos treinamentos semestrais dados por essa escola, onde trabalhei por 6 anos; (iii) pelos congressos para professores dos quais passei a participar periodicamente.

Nesse primeiro momento como professora, me lembro que me incomodavam muito algumas questões a respeito de como se ensina e como se aprende uma língua estrangeira, mas a verdade é que eu não tinha noção da importância em se refletir sobre tais questões. Além de ter uma visão bastante estruturalista da língua, eu acreditava que o método era um dos aspectos mais importantes do processo de ensino e aprendizagem, o que me levava a interpretar os treinamentos dos quais eu participava nessa escola como uma prescrição, uma “receita” a ser seguida, o que, de certa maneira, facilitava o meu trabalho, como professora inexperiente. As aulas eram ministradas 100% na língua-alvo e seguiam o paradigma “apresentação-prática-produção”, porém, a coordenadora pedagógica sempre encorajava atividades alternativas que tivessem um propósito pedagógico e hoje percebo que era uma tímida tentativa de se implementarem alguns dos princípios da abordagem comunicativa. Com o tempo, isso me levou a perceber que cada professor tinha sua própria maneira de “aplicar as prescrições” do treinamento, de acordo com os objetivos de ensino e o perfil do grupo de alunos. A escola, por sua vez, era equipada com todo tipo de mídia que pudesse auxiliar o trabalho do professor e o ambiente entre os professores era de muita cooperação e compartilhamento de experiências, o que ajudou a fazer desse período uma fase muito importante da minha formação profissional.

Um ano depois que terminei a faculdade (janeiro de 1995), fui estudar no exterior, já que era uma condição desejável que todo professor de língua estrangeira tivesse uma vivência no país onde a língua fosse nativa. Assim sendo, fiz um curso de dois meses na Universidade da Califórnia: um curso direcionado para professores de língua inglesa que dessem aulas para alunos de outras línguas (*TESOL – Teaching English to Students of Other Languages*) e, dessa experiência, o que mais me marcou foi ter entrado em contato com a teoria das inteligências múltiplas. Como eu sempre procurava me colocar no lugar do aluno no momento de preparar as aulas, isso foi mais uma ferramenta para me ajudar a refletir sobre o aspecto individualizado do processo de aprendizagem e as implicações disso na prática docente.

Em 1997, decidi abrir uma escola de línguas com outras três amigas que também eram professoras de língua inglesa. Nenhuma de nós tinha noção de como administrar um negócio, mas, com certeza, achávamos que o fato de sabermos dar aula e trabalharmos com seriedade seria suficiente para o empreendimento ter sucesso. Essa experiência como proprietária de um estabelecimento comercial foi extremamente difícil, pois os objetivos comerciais do empreendimento nem sempre se alinhavam com os objetivos educacionais e/ou pedagógicos que tínhamos, a princípio, como professoras. Por outro lado, como tinha uma maior autonomia para tomar decisões quanto a minha prática docente, e por ter um interesse nas questões individuais do processo de ensino e aprendizagem, passei a observar as necessidades dos alunos no decorrer do semestre e utilizar esses “dados” ao planejar e preparar as aulas, adaptando o currículo da escola às necessidades do grupo. No entanto, atuava de maneira bastante intuitiva e percebi, ao trabalhar de maneira colaborativa no departamento pedagógico da escola, que não me sentia capacitada para justificar minhas atitudes enquanto professora, nem discutir as questões referentes ao processo de formação dos professores da escola.

Nesse momento da minha carreira, eu tinha a impressão de que não tinha, de fato, uma profissão, pois achava que sabia a língua, mas não tinha autoridade para ensiná-la. Portanto, quando saí dessa escola, em 2001, e comecei a dar aulas particulares de inglês para fins específicos, decidi implementar um projeto que vinha se impondo com muita força em minha vida profissional: buscar uma formação mais específica na área de ensino e aprendizagem de línguas. Como não foi possível me inscrever como aluna especial no programa de pós em Estudos Lingüísticos de uma universidade paulista, me matriculei como aluna especial nas disciplinas de *Psicologia da Educação, Didática e Prática de Ensino* no curso de graduação (Licenciatura em Letras) e as reflexões encorajadas pelas leituras e pelas aulas dessas três disciplinas foram fundamentais para uma revalorização de minha vida profissional.

Foram essas mesmas reflexões que me levaram a definir um tema para o projeto que submeti ao programa de pós e que foi aprovado no processo seletivo para o mestrado no final de 2002. Meu trabalho tratava do gerenciamento do erro com foco na produção oral e fui orientada pela professora Maria Aparecida, que se tornou, acima de tudo, uma grande amiga.

O mestrado foi um período de muita pressão, muito esforço para superação de minhas limitações. Esse esforço, motivado também pelo alto nível de exigência estabelecido pelos professores e pelas inevitáveis reflexões causadas pelo processo de desenvolvimento da investigação, me levou a uma redefinição do meu papel enquanto professora de línguas. Acho que esse foi o grande divisor de águas da minha carreira no sentido de definir quem sou e o que quero, como profissional. Na verdade, não sei se me tornei melhor professora, mas passei a me orgulhar do trabalho que desenvolvo, o que creio que seja indispensável para o sucesso profissional em qualquer área de atuação.

O mestrado me ofereceu, ainda, oportunidades profissionais muito enriquecedoras. Em fevereiro de 2005, logo após minha defesa, comecei a dar aulas numa faculdade particular, em uma cidade do sudoeste paulista, num curso de especialização: Metodologia de Ensino de Língua Inglesa. Essa experiência, apesar de alguns aspectos pedagógicos com os quais não concordo, tem sido muito proveitosa por dois motivos: (i) pela oportunidade de conhecer a realidade dos mais diferentes profissionais ligados à área de ensino de línguas (ii) pela oportunidade de orientar alguns alunos na produção de seus trabalhos de conclusão de curso que deve incluir o que a faculdade chama de pesquisa de campo, ou seja, uma pequena investigação de algum aspecto do processo de ensino a aprendizagem de línguas. Essa é uma nova perspectiva do meu trabalho que tem me deixado muito feliz: ajudar os professores a buscarem na pesquisa (ainda que de forma bastante simples) possíveis encaminhamentos a algumas questões que surgem em suas práticas pedagógicas. É extremamente estimulante acompanhar o amadurecimento de alguns desses profissionais.

Além disso, desde setembro de 2005, estou, também, dando aulas numa universidade pública paulista como professora substituta na disciplina de língua inglesa (nos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Letras). Essa experiência também tem se mostrado um grande desafio, tanto pelas expectativas dos colegas de trabalho, quanto pelo perfil tão diferenciado das turmas de Licenciatura e Tradução, e cheguei à conclusão de que é esse tipo de desafio que me move sempre a dar um passo a frente. Essa experiência, somada a minha nova função de “orientadora” no curso de especialização, foi decisiva para que eu submetesse meu projeto

de pesquisa ao processo de seleção do programa de doutorado em Estudos Linguísticos da UNESP. Sou novamente orientada pela professora Ana Maria, meu projeto está vinculado ao projeto Teletandem Brasil e enfoca os aspectos gramaticais da língua inglesa falada e possíveis implicações para o processo de (auto)avaliação.

Acho que fica óbvia, pela minha história de vida e pelas escolhas das questões enfocadas pelos meus projetos, a importância que ainda atribuo aos aspectos formais da língua. Tenho consciência de que minha prática ainda reflete, de alguma maneira, essa crença na importância da gramática, mas hoje sei de onde vem isso e reconheço diferentes perspectivas sobre essa questão, o que me leva sempre a buscar alternativas que sejam coerentes com meu atual conceito de língua – um instrumento de comunicação e interação social. Além disso, hoje acredito também no senso de plausibilidade do professor, que procura um equilíbrio entre seus objetivos de ensino e as expectativas e necessidades de seus alunos.

3.1.2 Interagente Brasileira: autobiografia

Minha primeira experiência escolar foi aos 3 anos de idade, em uma escolinha da prefeitura no bairro em que moro. Estudei neste local por dois anos e tenho a lembrança de ter sido encarregada de fazer um desenho sobre o Natal que seria exposto na Biblioteca Municipal, o que me motivou muito a realizar tal atividade. Quando eu estava com 5 anos, quase completando 6, meus pais conseguiram uma vaga para que eu estudasse na pré-escola de uma escola muito bem conceituada na época³⁹, onde permaneci até a oitava série. Lembro-me que tive uma boa relação com a professora do pré, tanto que o contato com ela continuou por muito tempo depois de eu ter terminado aquela série. Quando cheguei à primeira série, eu já estava alfabetizada e, por isso, não encontrei muitas dificuldades. Eu fui uma boa aluna, tanto por cobrança dos meus pais quanto minha mesmo - eu adorava quando a professora escrevia um “Parabéns” no meu caderno e colocava três estrelinhas! Um aspecto muito positivo desta escola era que desde cedo fui incentivada à leitura. Lembro-me que, na segunda série, inscrevi-me em um concurso de redação (interno mesmo, só para as segundas séries) que tinha como prêmio um livro e, para minha satisfação, acabei vencendo tal concurso.

As regras de disciplina daquela escola na época para o primeiro ciclo do Ensino Fundamental (primeira a quarta série) eram muito rígidas: para sairmos para o recreio tínhamos de fazer fila por ordem de tamanho e chegar ao pátio em fila; quando dava o sinal para retornarmos à sala de aula, também deveríamos fazer fila e, antes de entrarmos,

³⁹ Nome da escola excluído para preservar a identidade da participante e por uma questão de ética na pesquisa.

cantávamos algumas músicas (estas que se ensinam às crianças na escola); todos os alunos deviam estar uniformizados para assistirem aula, tanto que no começo do ano éramos obrigados a comprar duas trocas do uniforme - o não cumprimento dessa norma acarretava em, no mínimo, uma carta de advertência aos pais; todos os cadernos e livros tinham de ser encapados com papel verniz azul marinho; nossas carteiras deveriam estar sempre alinhadas e nunca encostadas na parede. Contudo, nunca encontrei dificuldades em atender a estas exigências, pelo contrário, eu fazia de tudo para nunca levar uma advertência, pois para mim isso era muito feio para uma menina. Devo salientar que meus pais nunca foram autoritários comigo, ou seja, eles cobravam que eu estudasse para ser alguém na vida, não que eu fosse a melhor aluna da sala. No entanto, desenvolvi, acredito que por mim mesmo, este comportamento conservador.

Havia, nesta escola, o chamado “Culto à bandeira”, atividade na qual, uma vez por semana, reuniam-se todas as séries do período em que estávamos para cantarmos o Hino Nacional (durante o qual as bandeiras do Brasil, do estado de São Paulo e da escola⁴⁰ eram hasteadas), o Hino da Bandeira e o Hino de uma cidade de porte médio localizada no sudeste brasileiro⁴¹. Todavia, esta atividade foi perdendo forças ao longo dos anos, e, quando eu já estava na sétima e oitava série, ela não se realizava mais com tanta frequência - não foi banida do conjunto das atividades escolares, apenas era realizada com intervalos de tempo maiores.

Quando passei para a quinta série, comecei a abandonar aquele meu comportamento conservador. Não deixei de tirar boas notas em todas as disciplinas e de passar de ano sem precisar de recuperação, no entanto eu não fazia mais questão de ser uma aluna em destaque na sala de aula. A rigidez na regras de conduta diminuiu um pouco - não precisávamos mais encapar os cadernos e já podíamos usar qualquer calça que fosse preta, não precisava necessariamente ser a do uniforme, mas a camiseta deveria ser. Dentre as novidades que encontrei nesta série, as que levaram um maior tempo para que eu me adaptasse foram as disciplinas de História, Matemática e Inglês. Os professores eram mais intransigentes que as “tias” da quarta série e suas respectivas matérias não eram atrativas para mim, o que me fez ter de estudá-las muito mais que as outras. De maneira geral, acredito que tive uma boa formação no segundo ciclo do Ensino Fundamental em todas as disciplinas, exceto com relação ao inglês. As professoras que tive trabalhavam muito superficialmente o conteúdo e sempre fazendo traduções de tudo que estava na lousa ou livro, não exploravam todas as habilidades, somente a escrita e, mesmo assim, apenas fazendo exercícios de lacuna presentes

⁴⁰ Nome da escola excluído.

⁴¹ Nome da cidade excluído.

no livro didático. Acredito que isso contribuiu para que eu não percebesse uma função prática no que eu estava aprendendo, fazendo com que eu me desinteressasse completamente por esta disciplina, ou seja, eu estudava bastante e fazia as atividades pedidas somente para garantir a minha nota.

Em suma, tenho boas lembranças deste colégio em que estudei durante nove anos. Além das atividades desenvolvidas em sala de aula, a escola também promovia muitas outras atividades extraclasse. Feiras de ciências, visitas à biblioteca (atividade realizada com grande frequência), gincanas com finalidade beneficente, eventos de esporte, excursões ao teatro, entre muitas outras das quais eu adorava participar. Vale a pena ressaltar que a minha atração pelos estudos da língua portuguesa nasceu nesse período, pois uma das professoras de português que eu tive era tão convincente na suas explicações que se tornou ídolo de muitos alunos, inclusive minha. Hoje, percebo que o que ela fazia era simplesmente nos ensinar a Gramática Normativa, sem nem ao menos nos fazer refletir sobre o que estávamos aprendendo.

No Ensino Médio, tive de ir para uma escola pública e tudo naquela escola era estranho para mim. Não havia mais a organização com a qual eu estava acostumada, a conduta dos alunos era diferente, os professores eram desinteressados (muitas vezes tive de ficar no pátio sem aula porque um professor havia faltado - coisa que nunca havia acontecido na outra escola⁴²; nesta aula, quando um professor precisava faltar, um substituto continuava com a matéria como se fosse o professor titular), não havia atividades extraclasse mesmo a escola tendo laboratório de informática, de ciências e biblioteca. Eu e alguns amigos que também tinham vindo da mesma escola éramos considerados “CDFs”, pois não encontrávamos dificuldades em quase nenhuma das disciplinas - neste ponto eu imagino que nós não éramos assim tão excelentes alunos, a escola é que era muito fraca pois, em geral, quase não havia muito conteúdo. Eu não sei dizer o nome da professora de história que tive devido às constantes mudanças de professores ao longo do segundo ano; com relação ao inglês, posso dizer que me tornei *expert* em *Verb to be*, pois este foi o único tópico tratado pelos professores durante todo Ensino Médio; em Língua Portuguesa, aprendi os tópicos de literatura presentes no livro dois de uma série com três livros, muitas vezes fazendo cópias, a mando do professor, das páginas do livro; quanto à Física, um professor com uma conduta moral meio duvidosa, recusava-se a levantar da sua mesa para fazer com que seus alunos compreendessem melhor o que ele estava tentando ensinar; em geografia, aprendi, ao longo

⁴² Nome da escola excluído.

desses três anos, somente alguns aspectos da geografia e geopolítica do Brasil - e nada sobre o restante do mundo. Devido a essa comodidade que encontrei nesta escola, engajei-me em outros projetos extracurriculares e me candidatei, após formar uma equipe com outros colegas, à vaga do Grêmio Estudantil, que foi conseguida em uma eleição em que mais duas outras equipes disputaram.

No último ano do Ensino Médio, decidi que queria estudar em uma universidade pública, mesmo que eu demorasse muito tempo para conseguir uma vaga e mesmo eu não sabendo ainda exatamente que curso queria fazer. Devido ao fato de ter sido aluna de uma escola pública, eu estava com a auto-estima baixa, crente de que não conseguiria passar no vestibular daquele ano e, sendo assim, não fiz a prova. No ano seguinte, eu entrei em um cursinho pré-vestibular como bolsista - assistia às aulas no período da manhã e noite e trabalhava na secretaria no período da tarde. Sem muito tempo para estudar, acabei conseguindo passar no vestibular no final do meu segundo ano no cursinho. Na época do cursinho, eu tinha um namorado que apresentava muitas dificuldades com relação à gramática da língua portuguesa, então, era eu quem o ensinava.

Assim foi a minha primeira experiência como professora, pois até então eu só havia brincado de ser professora, quando criança, após ter ganhado uma lousa de presente dos meus pais. Foi nesta época também que tive a oportunidade de conhecer outra professora que me fez encantar novamente pelos estudos da língua portuguesa e que me fez assumir a minha predileção pelo curso de Letras, em detrimento do curso de Psicologia e de Jornalismo, que eram minhas outras opções. É pertinente mencionar que hesitei muito em escolher um curso de licenciatura por causa da grande desvalorização da figura do professor hoje em dia, principalmente quando este leciona na rede pública de ensino.

Logo que comecei as aulas na faculdade percebi que me identificava mais com a área de Linguística do que com a área de Literatura; não menciono a Educação, pois esta não é muito privilegiada nos primeiros anos da graduação. Quanto à língua estrangeira - no meu caso o Inglês -, o primeiro contato foi decepcionante. Eu ignorava o fato de que se deveria ter um nível intermediário de inglês para se ingressar com relativa tranquilidade no curso. Eu imaginava que, como as outras línguas ensinadas no campus, o aprendizado ocorria do nível básico ao nível mais avançado, não necessariamente com a mesma lentidão de uma escola de idiomas, mas que começaríamos a partir de um nível baixo de conhecimento. No entanto, compreendo que, se considerarmos todos os anos em que a língua inglesa é disciplina obrigatória na grade curricular do Ensino Fundamental e Médio, dever-se-ia ter, realmente e,

no mínimo, um conhecimento de nível intermediário desta língua. Como mencionado anteriormente, não tive uma boa formação com relação ao inglês e, sendo assim, a disciplina de Língua Inglesa na faculdade é a que exigiu e ainda exige meus maiores esforços para se obter progresso.

No segundo ano, fui selecionada para participar de um projeto em Linguística Pura, no qual eu iria auxiliar na constituição de um banco de dados para futuras pesquisas na área. Minha classificação nesta seleção permitiu que eu conseguisse uma bolsa Fapesp de Capacitação Técnica. Tal projeto teve duração de dois anos e eu permaneci até o fim, pois não gostaria de abandonar uma atividade ainda não acabada, embora eu sentisse que tal tarefa não era o que eu realmente queria fazer. O estímulo para eu pensar em um projeto de Iniciação Científica veio quando eu entrei em contato com o Teletandem Brasil, agora no quarto ano. Com este projeto eu pude esboçar uma pesquisa que tratasse de algo que sempre me chamou a atenção desde o segundo ano da graduação, após ter tido um breve contato com tal assunto em uma aula: o ensino de língua portuguesa para estrangeiros. Sinto que, finalmente, encontrei o que eu estava procurando, pois estou adorando refletir sobre as dificuldades encontradas por um estrangeiro (no caso da minha pesquisa um americano), em aprender a língua portuguesa. Tal experiência também motivou-me a pensar a respeito de um projeto de mestrado.

Este ano, estou cursando as disciplinas de Prática de Ensino em Língua Materna e Estrangeira, para as quais tive de fazer estágios de observação e elaborar minicursos. Com relação aos estágios de observação, já concluídos, ressalto que não tive uma boa experiência, pois foi totalmente desestimulante ver de perto a situação da educação nas escolas públicas - os alunos não têm interesse em aprender e muitas vezes o professor deixa bem claro que não tem vontade ou, em alguns casos, não tem competência para ensinar. Por outro lado, a realização dos minicursos está sendo muito satisfatória. O minicurso de inglês que desenvolvi foi direcionado a crianças da primeira série do Ensino Fundamental, de uma escola pública de uma cidade paulista de porte médio do interior paulista⁴³. Foi muito gratificante ministrar esse curso, pois as crianças são bastante receptivas e muito afetivas também. Tal experiência despertou-me um interesse maior por essa faixa etária, tanto que pretendo observar a prática de professores de língua inglesa para crianças, na tentativa de aprimorar minha prática de ensino para esta faixa etária. Já o minicurso de Língua Materna que ainda está em andamento, tem como público alvo alunos do Ensino Médio de uma escola da periferia desta cidade. Trabalho, neste minicurso, com o ensino de gêneros textuais e, no decorrer das aulas, pude

⁴³ Nome da cidade excluída.

observar que é um pouco mais trabalhoso despertar o interesse de alunos adolescentes para a aprendizagem.

Com exclusão dessas experiências como professora no desenvolvimento dos minicursos, não foram muitos os outros momentos em que desempenhei esta função. Quando eu estava no início do terceiro ano, ministrei aulas particulares a um aluno que estava com dificuldades acerca da gramática da língua portuguesa. Foi uma ótima experiência, pois eu me sentia totalmente segura com relação àquilo que eu estava ensinando. Em outro momento, fui incentivada pelo meu professor de inglês de uma escola de idiomas onde estudo, a promover aulas de reforço para alunos do nível básico desta escola. Desempenhei esta atividade durante três meses no primeiro semestre, o que foi muito estimulante, pois eu pude sentir que realmente havia sanado algumas dúvidas da minha aluna (eu só tive uma única aluna!), a qual me dizia gostar muito das aulas de reforço. Por fim, a última experiência que tive foi como professora substituta de inglês em uma escola particular. Como se tratava de substituição, a proposta foi feita em cima da hora e, assim, não houve tempo suficiente para que eu me preparasse bem. Desta maneira, esta não foi uma experiência muito agradável, que me fez perceber o quanto preciso avançar nos estudos da língua inglesa para me sentir apta a ensinar.

3.1.3 Interagente Estrangeiro: Autobiografia

O interagente estrangeiro não enviou a sua biografia e/ou narrativas de aprendizagem. Porém, as suas experiências de aprendizagem serão elencadas a partir das suas interações com a “interagente brasileira”.

3.1.4 A professora mediadora: O nosso olhar

Conforme apresentado na seção anterior, Sueli⁴⁴ possui uma boa experiência como professora de inglês como LE. Por ocasião da coleta dos registros, a referida participante atuava como professora substituta de língua inglesa em uma universidade pública localizada numa cidade de porte médio do sudeste brasileiro, além de atuar como professora de “*Metodologia de Ensino de Língua Inglesa*”, em uma faculdade particular do mesmo estado. Sueli possui uma sólida formação na área de LA advinda da sua experiência na docência e pesquisa, além do engajamento em cursos de pós-graduação (Mestrado e Doutorado) em um reconhecido centro de pós-graduação.

⁴⁴ Por uma questão de ética, utilizamos o nome fictício da participante.

No que tange as suas experiências como professora de línguas, ela relata no excerto 01 extraído de sua autobiografia:

1. “Na verdade, minha primeira experiência como “professora” foi
2. aos 14 anos (eu deveria estar na oitava série) e minha ex-
3. professora da quarta série me “contratou” para monitorar as
4. atividades escolares de sua filha de 8 anos. Eu a ajudava a fazer
5. as tarefas, estudar para as provas e organizar a agenda de estudos
6. diários. Na época, *eu não tinha consciência do que estava*
7. *fazendo*, mas imagino que devia cumprir bem minha função, já
8. que fui uma espécie de “tutora” dessa menina por uns três anos e,
9. aos poucos, também do irmão dela. Hoje percebo que, desde
10. criança, eu me *via* como professora – eu tinha uma lousa em casa
11. e brincava de ensinar meus irmãos e até os amigos deles a fazer o
12. que eu havia aprendido na escola”.

Excerto 01: Autobiografia da Mediadora - Ênfase adicionada

Conforme podemos observar no excerto 01 (linhas 1, 2, 3 e 4), a experiência de ensinar de Sueli teve como gênese a sua experiência como *tutora* (professora), embora na época ela não tivesse um “senso de plausibilidade” (SANDEI, 2007; PRABHU, 1990), ou seja, não sabia por que ensinava da forma que ensinava e por que os seus alunos aprendiam da forma que aprendiam. Em outras palavras, citando a participante, ela “*não tinha consciência do que estava fazendo*”, apresentando assim uma competência implícita, tendo como origem o contexto informal em que estava inserida (casa) (excerto 1, linhas 10, 11 e 12). Certamente, conforme descrito pela própria participante, as condições físicas e o desejo de irmãos e amigos em aprenderem ensejaram nela o desejo de ser professora (excerto 1, linhas 9, 10, 11 e 12). A nosso ver, acreditamos que as experiências de ensino advindas de nichos formais, mas especialmente de nichos informais possibilitaram que ela agisse da forma que agia, (re) construindo assim a sua cultura de ensinar línguas (ALMEIDA FILHO, 1993).

Quando a professora mediadora teve interesse em ser professora, vejamos as variáveis apresentadas por ela, conforme pode ser observado no excerto abaixo:

1. “(...) No entanto, quando precisei tomar uma decisão quanto ao
2. que iria prestar no vestibular, *me recusava ser professora – uma*
3. *profissão tão pouco valorizada em todos os sentidos. Até meus*
4. *próprios professores do colegial (alguns!) me diziam que eu era*
5. *muito boa aluna para prestar vestibular em Licenciatura. Já que*
6. *gostava de línguas, acabei prestando (e passando) vestibular na*
7. *SJRUF⁴⁵, em Tradução e, assim, estudei no Instituto de Letras*
8. *Modernas (ILM)⁴⁶, de 1990 a 1993. Eu adorava as aulas de*
9. *língua e de prática de tradução, mas não tinha o menor interesse*

⁴⁵ Nome fictício.

⁴⁶ Nome fictício.

10. pelas matérias literárias. Ironicamente, o único incentivo à
11. iniciação científica veio do professor de literatura brasileira –
12. porém, como não era uma área de interesse para mim, não levei o
13. projeto adiante, mesmo após frequentar um semestre inteiro da
14. disciplina ministrada por esse professor na pós-graduação”.

Excerto 02: Autobiografia da Mediadora - Ênfase adicionada

Ao analisarmos este excerto, percebemos a crença ou a representação social de que ser “*professor é ruim*. Isto se deve, conforme explicitado no excerto 2 (linhas 2 a 5), a vários fatores, a saber: a *desvalorização* e a *falta de prestígio das licenciaturas* de uma maneira geral em nossa sociedade. Esta crença, conforme pode ser observado no excerto 2 (linhas 3 a 5), é revozeada pelos próprios professores que não estimulam os seus alunos a serem professores, antes, os estimulam a galgarem outras profissões, contribuindo de forma direta ou indiretamente para a desvalorização de nossa profissão, fazendo desta crença uma representação social (re) construída e legitimada coletivamente. A nosso ver, enquanto não pensarmos em mecanismos práticos para desconstrução desta imagem, de nos concebermos como “ocupadores” e não como “profissionais do ensino”, continuaremos a legimitar esta crença que propicia certa descrença em nossa atuação nas escolas das redes pública e particular de ensino .

Conforme já investigado em outros estudos empíricos (BARCELOS, 1995, SILVA, 2005), o curso de Letras de maneira específica é visto como um curso focado em gramática, fraco, sem nenhum reconhecimento, cujos alunos não foram inteligentes o suficiente para ingressarem em outros cursos mais concorridos. Acreditamos que seja necessário que (re) pensemos políticas públicas que desmantelem esta crença que se tornou um sólido paradigma tão vigente em nossa sociedade.

Retomando a história de vida de Sueli, quando ela estava no segundo ano da universidade, recebeu o convite para fazer um treinamento com intuito de ministrar aulas em uma escola de idiomas. Por não ter sólida formação na área de ensino-aprendizagem de línguas, a referida participante afirma que a sua prática pedagógica era baseada em sua experiência como aluna de LE, treinamentos semestrais dados pela escola e congressos em que participava, conforme pode ser observado no excerto 03 (linhas 1, 2 e 3), contribuindo assim para a (re) construção de sua competência implícita:

1. “(...) por minha experiência como *aluna*, especialmente como
2. *aluna de língua estrangeira*; pelos *treinamentos semestrais*
3. *dados por essa escola*, onde trabalhei por 6 anos; *pelos*
4. *congressos para professores* dos quais passei a participar
5. periodicamente.

Excerto 03: Autobiografia da Mediadora – Ênfase adicionada

Quando iniciara a sua prática pedagógica no ensino e aprendizagem de línguas, algumas variáveis a incomodavam (como se ensina e como se aprende uma LE), conforme pode ser observado no excerto 04 (linhas abaixo 2 e 3).

1. (...) Nesse primeiro momento como professora, me lembro que
2. me incomodavam muito algumas questões *a respeito de como se*
3. *ensina e como se aprende uma língua estrangeira*, mas a
4. verdade é que eu não tinha noção da importância em se refletir
5. sobre tais questões.

Excerto 04: Autobiografia da Mediadora – Ênfase adicionada

Mediante a leitura desse excerto, podemos hipotetizar que a professora mediadora, neste momento, não tinha uma competência teórica formal nem uma competência reflexiva, ou seja, não sabia explicar por que ensinava da forma que ensinava (BANDEIRA, 2003) e por que os seus alunos aprendiam da forma que aprendiam (ALMEIDA FILHO, 1993).

Por essa razão, foi possível identificar inúmeras crenças concernentes ao processo de ensino e aprendizagem de línguas, que emergiram a partir de suas experiências de ensino e de aprendizagem de línguas no meio presencial, conforme pode ser observado no excerto 05, a saber: *língua como estrutura* (linha 1); *as aulas deveriam ser ministradas na língua alvo* (linha 7) e *o método é um dos aspectos mais importantes no complexo processo de aprender-ensinar uma língua* (linhas 3 e 4). Essas crenças refletem/refratam a sua competência implícita. Veja no excerto abaixo as referidas crenças.

1. “(...) Além de ter *uma visão bastante estruturalista da língua*, eu
2. acreditava que *o método era um dos aspectos mais importantes*
3. *do processo de ensino e aprendizagem*, o que me levava a
4. interpretar os treinamentos dos quais eu participava nessa escola
5. como uma prescrição, uma “receita” a ser seguida, o que, de
6. certa maneira, facilitava o meu trabalho, como professora
7. inexperiente. *As aulas eram ministradas 100% na língua-alvo* e
8. seguiam o paradigma “apresentação-prática-produção”, porém, a
9. coordenadora pedagógica sempre encorajava atividades
10. alternativas que tivessem um propósito pedagógico e hoje
11. percebo que era uma tímida tentativa de se implementarem
12. alguns dos princípios da abordagem comunicativa. Com o tempo,
13. isso me levou a perceber que cada professor tinha sua própria
14. maneira de “aplicar as prescrições” do treinamento, de acordo
15. com os objetivos de ensino e o perfil do grupo de alunos. A
16. escola, por sua vez, era equipada com todo tipo de mídia que
17. pudesse auxiliar o trabalho do professor e o ambiente entre os
18. professores era de muita cooperação e compartilhamento de
19. experiências, o que ajudou a fazer desse período uma fase muito
20. importante da minha formação profissional.

Excerto 05: Autobiografia da Mediadora – Ênfase adicionada

Após a leitura e análise do excerto 05, percebemos que a professora mediadora manifesta traços de competência teórica, visto que já faz uso de metalinguagem (excerto 05, linhas 1, 2, 8, 12), sendo capaz até mesmo de (re) significar teoricamente as suas experiências educacionais ou pedagógicas. Vale salientar que a professora mediadora reconhece, conforme pode ser observado no excerto 05 (linhas 12 a 15), que cada professor pode ter uma determinada abordagem de ensino ou filosofia de ensinar (ALMEIDA FILHO, 1993), que pode estar de acordo com os objetivos do ensino e o perfil dos alunos. Ela também realça a importância da escola de línguas ter uma infra-estrutura adequada (excerto 05, linha 16) e ser um ambiente propício para a cooperação e o compartilhamento de experiências pedagógicas ou profissionais (excerto 05, linhas 17 a 19).

Após a sua certificação, a participante teve uma experiência no exterior onde, por dois meses fez um curso voltado especialmente para professor de língua inglesa para alunos de outras línguas (*TESOL – Teaching English to Students of Other Languages*), exteriorizando o seu desejo em desenvolver a sua competência profissional.

No ano de 1997, a referida participante decidiu abrir uma escola de línguas com outras três amigas que também eram professoras de língua inglesa (excerto 6, linhas 1 e 2). Vejamos as experiências (positivas e/ou negativas) vivenciadas por elas (excerto 6, linhas 3 a 16) , conforme pode ser observado no excerto abaixo.

1. “(...) Em 1997, decidi abrir uma escola de línguas com outras
2. três amigas que também eram professoras de língua inglesa.
3. Nenhuma de nós tinha noção de como administrar um negócio,
4. mas, com certeza, achávamos que o fato de sabermos dar aula e
5. trabalharmos com seriedade seria suficiente para o
6. empreendimento ter sucesso. Essa experiência como proprietária
7. de um estabelecimento comercial foi extremamente difícil, pois
8. os objetivos comerciais do empreendimento nem sempre se
9. alinhavam com os objetivos educacionais e/ou pedagógicos que
10. tínhamos, a princípio, como professoras. Por outro lado, como
11. tinha uma maior autonomia para tomar decisões quanto a minha
12. prática docente, e por ter um interesse nas questões individuais
13. do processo de ensino e aprendizagem, passei a observar as
14. necessidades dos alunos no decorrer do semestre e utilizar esses
15. “dados” ao planejar e preparar as aulas, adaptando o currículo da
16. escola às necessidades do grupo. No entanto, atuava de maneira
17. bastante intuitiva e percebi, ao trabalhar de maneira colaborativa
18. no departamento pedagógico da escola, que não me sentia
19. capacitada para justificar minhas atitudes enquanto professora,
20. nem discutir as questões referentes ao processo de formação dos
21. professores da escola.

Excerto 06: Autobiografia da Mediadora

É possível apreendermos deste excerto inúmeras crenças, a saber: de que “ela sabia dar aulas” (excerto 06, linha 4); “trabalho sério = sucesso” (excerto 6, linha 5); “o aluno é importante no processo de ensino-aprendizagem de línguas” (excerto 6, linhas 13 e 14). Porém, o que gostaríamos de realçar neste excerto é a preocupação com o aluno, concebido como uma peça muito importante no complexo processo de aprender e de ensinar línguas, o que se reflete nas sessões de mediações. Por ter consciência de que as suas ações pedagógicas são fundamentadas de forma intuitiva (competência implícita) (excerto 06, linha 17), a interagente não se sentia capaz de explicar porque ensinava da forma que ensinava e porque os seus alunos aprendiam da forma que aprendiam (excerto 06, linhas 18 a 21), visto que não tinha ainda desenvolvido a sua competência aplicada acoplada com o senso de plausibilidade (PRABHU, 1990).

O senso de plausibilidade, segundo Prabhu (op. cit), é um sentido ativo em desenvolvimento de maior probabilidade, que surge da experiência passada, influencia a ação atual e é influenciado/modificado pela experiência contínua, não uma crença inalterada, muito menos uma questão de “verdade” o que quer que possa significar. Em outras palavras, refere-se a autopercepção de como e do que somos quando ensinamos, que explica e dá sentido geral e espontâneo ao trabalho docente que realizamos, conforme enfatizado por Rocha Sandei (2007).

A consciência e o desejo pelo desenvolvimento dessas competências fizeram com que a professora mediadora buscasse uma formação mais sólida na área de ensino e aprendizagem de línguas como aluna especial nas disciplinas de *Psicologia da Educação, Didática e Prática de Ensino* no curso de graduação (Licenciatura em Letras), e posteriormente a se candidatar como aluna regular do programa de pós-graduação em Estudos Linguísticos. No presente momento a referida participante terminou o seu doutorado em “*Estudos Linguísticos*” em um reconhecido programa de pós-graduação *Stricto Sensu* e atua como professora assistente doutora na área de Língua Estrangeira (Inglês) neste mesmo lócus acadêmico-científico, conforme já apresentado e discutido no capítulo anterior.

3.1.5 A interagente brasileira: O nosso olhar

Cláudia, a interagente brasileira, tem 23 anos de idade⁴⁷ e é aluna regular do último ano do curso de Letras (habilitação Português/Inglês) em uma universidade pública, localizada numa cidade de porte médio no sudeste brasileiro.

Segundo a autobiografia, Cláudia cursou o ensino fundamental numa escola da rede particular de ensino, e, no ensino médio, foi transferida para uma escola da rede pública. Essa experiência é descrita como traumatizante para a referida aluna mediante os argumentos apresentados a seguir no excerto 07: *falta de organização* (linhas 2 e 3), *a indisciplina dos alunos* (linhas 3 e 4), *a falta de motivação dos professores* (linha 4) e *falta de atividades extra-classes* (linhas 8, 9, 10). Estes fatores estão imbricados não só a escola pública em que Cláudia estava inserida, mas também, conforme corroborado em vários estudos desenvolvidos no campo de atuação da Linguística Aplicada (SILVA, 2005; COELHO, 2005), estão presentes também nos ambientes públicos de ensino hoje em dia.

1. “(...) No Ensino Médio, tive de ir para uma escola pública e tudo
2. naquela escola era estranho para mim. *Não havia mais a*
3. *organização com a qual eu estava acostumada, a conduta dos*
4. *alunos era diferente, os professores eram desinteressados*
5. (muitas vezes tive de ficar no pátio sem aula porque um professor
6. havia faltado - coisa que nunca havia acontecido na outra escola;
7. Na escola, quando um professor precisava faltar, um substituto
8. continuava com a matéria como se fosse o professor titular), *não*
9. *havia atividades extraclasse mesmo a escola tendo laboratório*
10. *de informática, de ciências e biblioteca.* Eu e alguns amigos que
11. também tinham vindo do SESI éramos considerados “CDFs”,
12. pois não encontrávamos dificuldades em quase nenhuma das
13. disciplinas - neste ponto eu imagino que nós não éramos assim
14. tão excelentes alunos, a escola é que era muito fraca pois, em
15. geral, quase não havia muito conteúdo”.

Excerto 07: Autobiografia da Interagente – Ênfase Adicionada

Mais uma vez é possível detectarmos a crença de que “o ensino e aprendizagem de línguas na escola pública é ruim” (excerto 07, linhas 01 e 02). Isto se deve, segundo a interagente, à falta de conteúdo, refletindo/refratando a crença de que para se ter ensino eficaz é necessário “conteúdo”. Esta crença certamente tem como gênese a sua experiência educacional que priorizava o “conteúdo” e não a (re) construção do conhecimento. A ineficácia do ensino de línguas nas escolas da rede pública já foi foco de pesquisas em diversos estudos empíricos realizados no bojo da LA brasileira (COELHO, 2005; SILVA, 2005) conforme já apresentado em seções anteriores. Porém, o que percebemos é a

⁴⁷ Esta participante tinha esta idade quando os dados foram coletados

invisibilidade dos resultados destes estudos empíricos, que ficam limitados: a) à apresentação oral no formato de comunicações/simpósios em congressos acadêmicos-científicos de área, momento em que interagimos com os pares acadêmicos; b) à publicação dos resultados dos estudos empíricos no formato de artigos em periódicos e em capítulos de livros; e c) inserção de dissertações/teses nos acervos das nossas bibliotecas universitárias que, embora possam ser utilizadas pela comunidade de uma maneira geral, são amplamente utilizadas por acadêmicos (docentes, discentes – graduação e pós-graduação - e funcionários).

Estes estudos deveriam constituir ou ser a base para a (re) construção de novas políticas educacionais no ensino de línguas, mola propulsora para o desenvolvimento de novos paradigmas educacionais condizentes com as demandas que a sociedade globalizada nos impõe quais cidadãos do mundo (RAJAGOPALAN, 2010). Estas demandas envolvem conceber: a) a escola como um *lócus* de ensino e de pesquisa, visto que, na nossa acepção, todo educador de línguas deveria ser pelo menos pesquisador de sua própria prática pedagógica; b) o professor como profissional que poderia criar condições para que os seus alunos se (des) envolvam no ensino de línguas; e c) o aluno como ator principal no complexo processo de aprender e ensinar (ALMEIDA FILHO, 1993) precisa aprender uma LE para agir nesse mundo multissemiotizado, de forma crítica, sendo capaz de promover transformações (ROCHA, 2010).

Certamente, essas questões frente ao ensino-aprendizagem e à formação de professores de línguas apresentadas preliminarmente e relacionadas ao nosso âmbito de ensino-pesquisa-formação, o meio virtual, realçam a importância deste no mundo contemporâneo, e, conforme postula Celani (2004, p. 122)

“ [...] *ser monolíngue* em qualquer língua é ser *semi-educado*. Em alguns contextos, e neles incluo o nosso, pode ser também fator de atraso e de impedimento de participação plena do que acontece no mundo, na sociedade. É ser fadado a viver em *um aquário e não no mar*.”

Em suma, diante das premissas mencionadas, pode-se considerar que a ausência do ensino de qualidade de LE no início da educação formal (ROCHA, 2010, 2006) e a ineficácia desse ensino nas escolas da rede (pública ou particular) (COELHO, 2005) e nos cursos de formação de professores de línguas (SILVA, 2005; BARCELOS, 2005) tanto no meio presencial quanto no virtual (SILVA, 2008), podem ser consideradas como um dos aspectos que promovem exclusão social e legitima a crença de que não se aprende LE nas escolas e nos cursos de formação de professores de línguas. O caráter formador intercultural desse

ensino justifica, portanto, a sua importância na infância, na adolescência e na fase adulta (ROCHA & BASSO, 2008). Assim, ensinar línguas e (trans) formar professores na contemporaneidade (SILVA, 2010), sob perspectivas formativas, deve voltar-se para a formação cidadã, plurilíngue e pluricultural (ROCHA, op. cit.), visando o desenvolvimento integral do aluno e do professor, que envolve o trabalho dos saberes e capacidades em níveis: a) linguístico-discursivo; b) (meta) cognitivo; c) psicológico (afetivo/relacional); d) sociocultural.

Consideramos que essa perspectiva de ensino seja inclusiva, embora estejamos conscientes das privações sofridas na área, que restringem as possibilidades de que esse processo ocorra de forma amplamente efetiva. Rajagolan (2005, p. 45 – Ênfase adicionada) afirma que

“(...) O importante é, contudo, não se esquecer que, em última análise, os nossos alunos precisam adquirir domínio da língua estrangeira para o seu próprio bem e para se tornarem mais aptos a enfrentar os novos desafios que o mundo coloca no seu caminho. São eles que têm que aprender a dominar a língua inglesa, jamais deixando que a língua inglesa comece a dominá-los”.

Retornando agora à autobiografia da interagente, no último ano do Ensino Médio, ela decidiu estudar em uma universidade pública. Após concluir o ensino médio, entrou em um cursinho pré-vestibular como bolsista e sem muito tempo para estudar, conseguiu passar no vestibular no final do segundo ano no cursinho.

Durante a graduação, ela se identificou bastante com a área de Linguística. Isto se deve, ao número de disciplinas que, neste caso, foram ministradas neste campo de investigação. É necessária uma re-articulação das políticas que regem os cursos de formação de professores de línguas que deveriam implementar um número maior de disciplinas que tenham os pressupostos teóricos e práticos da Linguística Aplicada, não concebida mais como “aplicação de teorias linguísticas” (ALMEIDA FILHO, 2005), mas como um campo de investigação indisciplinar, transgressivo e híbrido (MOITA LOPES, 2006), e que tem como cerne investigar a língua(gem) num âmbito social real.

Quanto à LE (Inglês), Cláudia menciona que o primeiro contato foi decepcionante. Ela imaginava que o aprendizado ocorria do nível básico ao nível mais avançado (crença esta preponderante em nossa sociedade), porém não foi o que aconteceu e por não ter tido uma boa formação com relação ao inglês, a disciplina de Língua Inglesa na faculdade é a que exigiu e ainda exige seus maiores esforços para se obter progresso. Isto corrobora a crença de

que não se aprende línguas nas escolas da rede (pública ou privada) de ensino (BARCELOS, 1995; COELHO, 2005; SILVA, 2005).

Almeida Filho (1993) denominou como “cultura de aprender” que diz respeito às maneiras de aprender e estudar a língua que são típicas de uma “região, etnia, classe social e grupo familiar” que são transmitidas de forma implícita como tradição através do tempo. A importância da cultura de aprender, de acordo com Almeida Filho (op. cit), está relacionada à convergência com a cultura de ensinar do professor. A falta de convergência pode resultar em resistência na aprendizagem de parte dos alunos (neste caso, professores em formação inicial). Assim, conforme Barcelos (2007, p. 33) “(...) é preciso que professores e alunos tenham consciência de suas respectivas culturas de aprender e ensinar”. Para isso, a referida estudiosa propôs o conceito “cultura de aprender línguas” que se refere

“(...) ao conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas. Esse conhecimento compatível com sua idade, é baseado na sua experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes”.

(BARCELOS, 1995, p. 40)

Conforme já apresentado no referencial teórico desta tese, para que haja uma prática crítico-reflexiva (SILVA, ROCHA & SANDEI, 2005) é necessário implementar nos cursos de formação de professores o ensino reflexivo (GIL & VIEIRA-ABRAHÃO, 2008) e a aprendizagem reflexiva (BARCELOS, 2001).

No segundo ano, Cláudia foi selecionada para participar de um projeto na disciplina Linguística e que teve duração de dois anos. No quarto ano, ela entrou para o projeto “*Teletandem Brasil: Línguas Estrangeiras para Todos*” e iniciou pesquisa sobre o ensino de língua portuguesa para estrangeiros.

Com relação à sua experiência profissional, esta ocorreu primeiramente no seu terceiro ano de faculdade através de aulas particulares lecionadas a um colega que estava com dificuldades gramaticais da língua portuguesa e promovendo aulas de reforço para alunos do nível básico de inglês em uma escola de idiomas. Sua outra experiência na docência foi como professora substituta de inglês em uma escola particular. De acordo com os dados, a experiência desta participante foi limitada: a) aulas particulares e/ou de reforço; b) a escolas particulares. Acreditamos ser necessária maior articulação entre a universidade e a comunidade. Para tal intento, seriam de suma importância, a elaboração e o desenvolvimento de projetos acadêmicos-científicos, que visassem inserir o professor em (trans) formação

inicial em *locus* de ensino. Certamente, esta (re) ação minimizaria um pouco o distanciamento que há entre os paradigmas (teorias) construídos nos âmbitos acadêmicos-científicos e as práxis (práticas) que são legitimadas nos *locus* de ensino-aprendizagem, sejam eles do âmbito particular ou público.

3.2 As crenças da professora mediadora e da interagente brasileira antes de iniciarem as sessões de mediação

Nesta subseção apresentaremos as crenças e as suas possíveis origens entre os participantes que constituíram o universo da pesquisa antes de iniciarem o processo de mediação. Para tal intento, realizamos uma categorização do processo de formação das crenças dos participantes tendo como instrumentos de coleta de registros as *autobiografias* e os *questionários*. As categorias propostas foram às seguintes: a) experiências de escolarização; b) concepções de escola pública/particular e as experiências vivenciadas pelos participantes nos referidos contextos; c) convergências e/ou divergências das crenças entre os participantes e suas possíveis origens.

3.2.1 Experiências de escolarização

Esta categoria refere-se às primeiras experiências de escolarização, aos primeiros contatos com o ensino de línguas, advindos da experiência da escola pública e/ou particular de ensino, conforme pode ser observado nos excertos 08 e 09, em que podemos ver até que ponto as crenças da interagente e da professora mediadora são moldadas mediante estas experiências pedagógicas:

1. Eu tinha 5 (quase 6) anos quando fui a escola pela primeira vez –
2. uma pré-escola da prefeitura, perto de casa. Não fui alfabetizada
3. antes da primeira série, portando, só aprendi as primeiras letras aos
4. 7 anos de idade, na Escola X.

Excerto 08: Mediadora – Autobiografia

1. Minha primeira experiência escolar foi aos 3 anos de idade, em
2. uma escolinha da prefeitura no bairro em que moro. Estudei neste
3. local por dois anos e tenho a lembrança de ter sido encarregada de
4. fazer um desenho sobre o Natal que seria exposto na Biblioteca
5. Municipal, o que me motivou muito a realizar tal atividade.
6. Quando eu estava com 5 anos, quase completando 6, meus pais
7. conseguiram uma vaga para que eu estudasse na pré-escola de uma
8. escola muito bem conceituada na época: no Centro Educacional Y,
9. onde permaneci até a oitava série. Lembro-me que tive
10. uma boa relação com a professora do pré, tanto que o contato com
11. ela continuou por muito tempo depois de eu ter terminado aquela
12. série. Quando cheguei à primeira série, eu já estava alfabetizada e,
13. por isso, não encontrei muitas dificuldades. Eu fui uma boa aluna,
14. tanto por cobrança dos meus pais quanto minha mesmo - eu
15. adorava quando a professora escrevia um “Parabéns” no meu
16. caderno e colocava três estrelinhas! Um aspecto muito positivo
17. desta escola era que desde cedo fui incentivada à leitura. Lembro-
18. me que, na segunda série, inscrevi-me em um concurso de redação
19. (interno mesmo, só para as segundas séries) que tinha como prêmio
20. um livro e, para minha satisfação, acabei vencendo tal concurso.

Excerto 09: Interagente – Autobiografia

Ao analisarmos estes excertos (08 e 09) percebemos que tanto a mediadora, mas especialmente a interagente brasileira se recorda de muitos detalhes concernentes a sua experiência educacional advinda das escolas da rede pública de ensino (excerto 9, linhas 02 a 13), como por exemplo, a *idade* (linhas 6 e 7) que ingressara no âmbito educacional, *onde estava localizada esta escola* (linhas 8 e 9), como era a *relação entre professor-aluno* (linhas 9, 10, 11 e 12), *o livro didático, as atividades que eram propostas pelo professor em sala*; (linhas 16 e 17), dentre outras variáveis. Isso certamente realça a importância das experiências educacionais no processo de ensino-aprendizagem de línguas (MICCOLI, 2010, 2007).

Concordamos com Miccoli (2007, p. 47-86) quando afirma que as experiências que se originam em salas de aula poderiam ser classificadas como “*diretas*” e “*indiretas*”. As *diretas* são aquelas propostas pelo professor em sala de aula ou que interfaceiam o processo de interação em sala de aula. Podem ser categorizadas em experiências: a) *pedagógicas*; b) *sociais*; c) *afetivas*.

Para Miccoli (2007, p. 51)

“(…) *experiências pedagógicas* incluem os relatos de decisões sobre o ensino de língua inglesa em sala de aula. As *experiências sociais* unem em uma categoria as descrições sobre a interação com estudantes na sala de aula. As *experiências afetivas* agregam referências a sentimentos de professores e estudantes que afloram na sala de aula.

As experiências indiretas, para Miccoli (op. cit., p. 51), podem ser categorizadas em experiências contextuais e conceituais.

“(…) as que agregam as *experiências contextuais*, categoria que reúne relatos sobre o papel da LI na sociedade, sobre a instituição onde o professor leciona ou sobre a particularidade de sua sala de aula, e *as experiências conceituais*, em que se encontram as referências dos professores a crenças ou teorias oriundas de sua prática, formação, ou de sua experiência como ex-estudante. As experiências conceituais influenciam as decisões pedagógicas do professor”.

Conforme pode ser observado nos excertos 08 e 09, as experiências da interagente brasileira e da professora mediadora podem ser categorizadas como experiências diretas e indiretas respectivamente. A professora mediadora expõe suas experiências de alfabetização (excerto 8, 1 a 4), embora não apresente seus juízos de valor a respeito.

Em contrapartida, como pode ser observado no excerto 09 (linhas 13, 15, 16, 19 e 20), para a interagente brasileira, o prêmio pode ser considerado uma motivação extrínseca que leva um indivíduo a querer aprender. À luz da perspectiva behaviorista, ela se satisfaz com as premiações dos professores: “três estrelinhas”, “parabéns no caderno”. Vale salientar que, para a participante, o incentivo à leitura possibilitava a aprendizagem de línguas.

3.2.2 Concepções da escola pública e privada e as experiências vivenciadas pelos participantes nos referidos contextos

Tanto a professora mediadora quanto a interagente tiveram experiências no ensino de línguas no contexto da escola pública e particular. Porém, conforme pode se observar nos excertos 10 e 11, as suas visões e concepções sobre os referidos contextos divergem e as variáveis que justificam a referida divergência serão explicitadas nas próximas subseções.

1. (...) Minha lembrança da escola pública, é de um *ambiente de*
2. *muita descontração, onde eu me sentia completamente a vontade –*
3. *às vezes, fazia os exercícios no colo da professora e, normalmente,*
4. *no final da aula, eu e minhas amigas (que vieram da pré-escola)*
5. *tínhamos permissão para cantarmos nossas músicas preferidas na*
6. *frente da classe. No colégio particular, por sua vez, a professora*
7. *da segunda série mais parecia um general militar, pois tinha uma*
8. *visão de disciplina extremamente rígida. A verdade é que eu não*
9. *conseguia entender certas exigências que ela fazia: as carteiras*
10. *deveriam estar sempre rigorosamente alinhadas; os lápis (todos!,*
11. *inclusive os de cor) deveriam ser apontados em casa e não*
12. *deveríamos trazer o apontador para a sala de aula – e nem usar*
13. *lapiseira; não podíamos nos levantar da carteira, nem ir ao*
14. *banheiro durante a aula – enfim, havia uma série de novas regras às*
15. *quais tive que me adaptar a duras penas, pois foi um período muito*
16. *difícil.*

Excerto 10: Mediadora – Autobiografia

1. As regras de disciplina daquela escola na época para o primeiro ciclo do
2. Ensino Fundamental (primeira a quarta série) eram muito rígidas: para
3. sairmos para o recreio tínhamos de fazer fila por ordem de tamanho e
4. chegar ao pátio em fila; quando dava o sinal para retornarmos à sala de
5. aula, também deveríamos fazer fila e, antes de entrarmos, cantávamos
6. algumas músicas (estas que se ensinam às crianças na escola); todos os
7. alunos deviam estar uniformizados para assistirem aula, tanto que no
8. começo do ano éramos obrigados a comprar duas trocas do uniforme - o
9. não cumprimento dessa norma acarretava em, no mínimo, uma carta de
10. advertência aos pais; todos os cadernos e livros tinham de ser encapados
11. com papel verniz azul marinho; nossas carteiras deveriam estar sempre
12. alinhadas e nunca encostadas na parede. Contudo, nunca encontrei
13. dificuldades em atender a estas exigências, pelo contrário, eu fazia de tudo
14. para nunca levar uma advertência, pois para mim isso era muito feio para
15. uma menina. Devo salientar que meus pais nunca foram autoritários
16. comigo, ou seja, eles cobravam que eu estudasse para ser alguém na vida,
17. não que eu fosse a melhor aluna da sala. No entanto, desenvolvi, acredito
18. que por mim mesmo, este comportamento conservador.

19. Excerto 11: Interagente – Autobiografia

Esta incongruência e/ou divergência de visões/concepções sobre o contexto das escolas da rede (pública e particular) de ensino deve-se às especificidades que engendram cada contexto. Conforme pode ser observado nos excertos 10 e 11, enquanto a professora mediadora tivera experiências positivas na educação formal na escola pública, concebendo este contexto como esfera onde se sentia “*à vontade*” (excerto 10, linhas 1 a 6), a interagente brasileira tivera experiências não tão profícuas, levando-se em consideração a sua própria cultura de aprender (ALMEIDA FILHO, 1993; BARCELOS, 1995), visto que estava inserida em uma esfera muito rígida, que refletia uma escola tradicional dos anos 70 e 80 (excerto 11, linhas 1 a 12). Vale salientar que, na referida escola, era praxe o uso de “advertências” (excerto 11, linha 10 e 14). Verifica-se ainda que, para a interagente brasileira, uma boa aluna

não poderia ser advertida, refletindo, por sua vez, seu comportamento conservador (excerto 11, linha 18).

3.2.3 Experiências iniciais no ensino de línguas

A professora mediadora teve o “despertar” na docência quando começou a ministrar aulas para crianças e adolescentes (excerto 12, linhas 4, 5 e 6). A partir desse momento, conforme pode ser observado no excerto 12 (linhas 9 e 10) extraído da sua autobiografia, ela decidiu se engajar na docência de línguas e através dessa atuação se sentia realizada (fatores afetivos e/ou motivacionais), sempre demonstrando preocupação com o aluno. Esse “comportamento” nos mostra que a ação pedagógica da professora mediadora se respalda em pressupostos advindos de uma teoria humanística, em que o foco central deixa de ser o professor e passa ser o aluno e o processo em que o mesmo está inserido.

1. No segundo ano de faculdade, surgiu uma oportunidade para que
2. eu começasse a dar aulas de inglês: uma de minhas ex-professoras
3. havia aberto sua própria escola de línguas e me convidou pra fazer
4. um treinamento seletivo de professores. *Comecei a dar aulas para*
5. *crianças e adolescentes e, nesse momento, percebi que jamais*
6. *seria tradutora. O trabalho do tradutor, apesar de desafiador, é*
7. *muito solitário e minha experiência como professora de línguas me*
8. *mostrou que o contato com as pessoas e a interação com os alunos*
9. *eram extremamente importantes para mim - eu me sentia*
10. *plenamente realizada na sala de aula. Eu me esforçava muito para*
11. *aprender a ensinar e tentava sempre me colocar no lugar do meu*
12. *aluno, o que deve ter sido uma boa estratégia – os alunos pareciam*
13. *gostar das minhas aulas e, a cada semestre, eu tinha mais turmas,*
14. *de níveis cada vez mais avançados.*

Excerto 12: Mediadora – Autobiografia

A interagente, por sua vez, se recorda da sua experiência como professora advinda de sua infância, ocasião em que foi “agraciada” com uma lousa pelos seus pais (excerto 13, linhas 4 e 5) em que tinha de ensinar língua portuguesa para o seu namorado que apresentava muitas dificuldades em relação à gramática (linhas 1 e 2) conforme pode ser observado no excerto 13.

1. “Na época do cursinho, eu tinha um namorado que apresentava *muitas*
2. *dificuldades com relação à gramática da língua portuguesa*, então, era eu
3. quem o ensinava. Assim foi a minha primeira experiência como professora,
4. pois até então eu só havia brincado de ser professora, quando criança, após
5. *ter ganhado uma lousa de presente dos meus pais”.*

Excerto 13: Interagente – Autobiografia

Certamente ao refletirmos sobre as premissas presentes neste excerto, podemos hipotetizar que a grande dificuldade das pessoas no aprendizado de uma língua é a gramática (entende-se gramática normativa) e muitas pessoas que hoje são profissionais da educação tiveram como gênese experiências no formato de brincadeiras quando eram crianças, pautadas em aspectos gramaticais. Certamente, o ensino de línguas estrangeiras para crianças, conforme apresentado e discutido na seção precedente, poderia ser a mola propulsora para o desenvolvimento integral da criança, ou seja, o a) linguístico-discursivo; b) (meta) cognitivo; c) social (afetivo/relacional); d) cultural (ROCHA, 2010, 2006; ROCHA & BASSO, 2008). Esta formação integral deveria também interfacear a formação contemporânea de professores de línguas (GIL & VIEIRA-ABRAHÃO, 2008) tanto no âmbito presencial, mas especialmente no virtual.

Além disso, a interagente brasileira faz menção às experiências educacionais advindas do curso de formação inicial em que estava engajada, aulas particulares (excerto 14, linhas 4, 5 e 6), aulas de reforço que ela ministrava (linhas 9 e 10) e a atuação como professora substituta de inglês em uma escola particular (linhas 15 e 16). Essas variáveis podem ser visualizadas no excerto 14:

1. “Com exclusão dessas experiências como professora no
2. *desenvolvimento dos minicursos*, não foram muitos os outros
3. momentos em que desempenhei esta função. Quando eu estava no
4. início do terceiro ano, *ministrei aulas particulares a um aluno que*
5. *estava com dificuldades acerca da gramática da língua*
6. *portuguesa*. Foi uma ótima experiência, pois eu me sentia
7. totalmente segura com relação àquilo que eu estava ensinando. Em
8. outro momento, fui incentivada pelo meu professor de inglês de
9. uma escola de idiomas onde estudo, a promover *aulas de reforço*
10. *para alunos do nível básico desta escola*. Desempenhei esta
11. atividade durante três meses no primeiro semestre, o que foi muito
12. estimulante, pois eu pude sentir que realmente havia sanado
13. algumas dúvidas da minha aluna (eu só tive uma única aluna!), a
14. qual me dizia gostar muito das aulas de reforço. Por fim, a última
15. experiência que tive foi como *professora substituta de inglês em*
16. *uma escola particular*. Como se tratava de substituição, a proposta
17. foi feita em cima da hora e, assim, não houve tempo suficiente para
18. que eu me preparasse bem. Desta maneira, esta não foi uma
19. experiência muito agradável, que me fez perceber o quanto preciso
20. avançar nos estudos da língua inglesa para me sentir apta a
21. ensinar”.

Excerto 14: Interagente – Autobiografia

Conforme pode ser observado no excerto 14 (linhas 1 a 7), a interagente brasileira revive as suas experiências advindas de sua formação inicial de professores, e isto realça a importância desta fase para a (re) construção de um profissional de línguas que esteja mais condizente com os paradigmas que se vislumbram na contemporaneidade. Sem dúvida, as experiências de ensino advindas do contexto pedagógico fizeram com que a interagente brasileira certificasse de que é preciso continuar os seus estudos, desenvolvendo assim a competência teórica e aplicada.

Esta nova filosofia de ensino é o primeiro passo para um fazer mais refletido, consciente, delineado, explicitado, passível de análise e renovação (ALMEIDA FILHO, 2005), pois conforme reporta Underhill (1989), “(...) Fazer as mesmas coisas com consciência diferente parece fazer diferença maior do que fazer coisas distintas com a mesma consciência”.

Além disso, a interagente brasileira abarca expectativas concernentes a sua formação para o contexto virtual, conforme pode ser observado no excerto 15 (linhas 2, 3 e 4)

1. Como professora em formação, espero poder adquirir uma
2. certa experiência nesse contexto de ensino que parece
3. promissor e como aluna espero aprender a língua usada no
4. cotidiano das pessoas, aquela usada no dia-a-dia; espero
5. também conseguir melhorar a minha fluência.

Excerto 15: Interagente – Questionário

Algo que nos chama muito à atenção, na releitura deste excerto é o desejo de “*aprender a língua usada no cotidiano das pessoas*”. Esse fato reflete/refrata a concepção de língua(gem) conforme se verifica no excerto 16 extraído do questionário.

1. Língua é um instrumento que as pessoas usam para interagir
2. entre si, para se comunicar, ou seja, é a ferramenta das
3. relações sociais.

Excerto 16: Interagente – Questionário

Conforme já corroborado por estudos empíricos desenvolvidos no contexto teletandem (SALOMÃO, 2008; MESQUITA, 2008), este meio pode possibilitar condições para que o interagente aprenda uma LE e tenha condições de ensinar sobre a sua própria língua(gem) e cultura. O nascimento em um determinado país não possibilita que um cidadão ensine a sua própria língua(gem) e cultura. Este feito só seria possível desde que o interagente recebesse

formação teórico-prática, em um processo crítico-reflexivo (GIL & VIEIRA-ABRAHÃO, 2008) e (re) construa o conhecimento sobre o funcionamento da sua própria língua materna.

3.2.4 Crenças da professora mediadora

Ficou evidenciado na leitura dos *questionários* e triangulado com as *autobiografias*, que a professora mediadora possui as seguintes crenças que circunscreveram em torno de sua concepção/visão de língua(gem), os papéis do professor, do aluno e do computador e a correção e/ou tratamento de erros: a) A língua(gem) é instrumento para a comunicação; b) O professor é um mediador do processo de ensino e aprendizagem; c) O aluno deve se engajar no processo de maneira ativa com o intuito de desenvolver a autonomia; d) O computador é um dos meios à disposição do professor e/ou do aluno; e) O erro é algo que compromete a comunicação; f) Para que seja realizada a correção dos erros é necessário levar-se em consideração os objetivos estabelecidos pelos participantes no processo. Cada crença será apresentada e discutida nos seus respectivos excertos nas próximas subseções.

3.2.4.1 A Língua(gem) é um instrumento para a comunicação

O excerto que comprova esta crença é respectivamente:

1. Língua é um instrumento para a comunicação, para a interação social

Excerto 17: Professora mediadora – Questionário

Conforme podemos observar na primeira sessão de mediação, a professora mediadora explicita sua preocupação com o interagente estrangeiro questionando se ele havia compreendido a mensagem que a interagente brasileira estava tentando (re) construir ao desempenhar seu papel como professora de português para estrangeiros. Isso exterioriza uma concepção de língua(gem) como instrumento de comunicação, e não apenas como a forma linguística.

1. Sueli: E você acha que ele entendeu, ele chegou a usar essa
2. palavra?
3. Cláudia: Hum hum. Sim é. Ele falou que era isso mesmo. Eu
4. expliquei o que seria, porque a gente está falando sobre
5. filme, gêneros de filme. Eu falei que não gostava de terror e
6. que eu gostava mais de romancinho, ai ele falou de um
7. filme que era classificado como romance, mas que
8. não era qualquer romance que ele gostava. Ele gostava de
9. uma coisa mais introspectiva. Ai ele falou em inglês, ai ele
10. falou: “como é em português”, ai eu falei: “introspectivo”,
11. que é quase igual. Ai ele falou: “nossa que fácil!

12. Mas é isso mesmo?” Ai eu falei o você quis dizer, e já
13. mandei a definição de introspectivo, se eu não me engano.
14. Ai ele falou que era isso mesmo. Como foi que ele falou?
15. Ele falou outra palavra que dava o mesmo sentido, que deu
16. certo.
17. Sueli Em português?
18. Cláudia Ah, ele falou assim: “um filme mais inteligente” .
19. Sueli Ah ta.

Excerto 18: Primeira sessão de mediação

Conforme podemos observar no excerto 18, linhas 1 e 2, a professora mediadora demonstra-se preocupada com comunicação e nos faz inferir que a crença por trás desse comportamento é de que a língua é um instrumento para comunicação.

Outro fato que corrobora esta crença é a reflexão sobre as suas concepções de língua(gem) que estão presentes em sua autobiografia, conforme pode ser observado no excerto a seguir.

1. Tenho consciência de que minha prática ainda reflete, de alguma maneira, essa
2. crença na importância da gramática, mas hoje sei de onde vem isso e reconheço
3. diferentes perspectivas sobre essa questão, o que me leva sempre a buscar
4. alternativas que sejam coerentes com meu *atual conceito de língua – um*
5. *instrumento de comunicação e interação social*. Além disso, hoje acredito
6. também no senso de plausibilidade do professor, que procura um equilíbrio
7. entre seus objetivos de ensino e as expectativas e necessidades de seus alunos.

Excerto 19: Professora mediadora – Autobiografia

3.2.4.2 O professor é o mediador e o aluno deve se engajar no processo

Conforme podemos observar no excerto 20, a professora mediadora acredita que o professor tem muitos papéis, dentre eles, ser o mediador do processo de ensino-aprendizagem de línguas

1. (...) o professor tem muitos papéis, mas, de uma maneira geral, ele é o
2. mediador desse processo - seu papel é oferecer as ferramentas necessárias para
3. que o aluno possa se desenvolver com sucesso.

Excerto 20: Professora mediadora – Questionário

Esta crença desconstrói a concepção tradicional de que o professor é o “detentor do conhecimento” e o aluno é mero “receptáculo vazio” (FREIRE, 1970). Podemos hipotetizar que o professor e o aluno estão embricados em um processo de (re) construção do

conhecimento, refletindo, assim uma abordagem de ensino comunicativa e/ou sócio-interacionista, em que ambos são atores do processo de ensino-aprendizagem de línguas (ALMEIDA FILHO, 1993). Vejamos agora no excerto a seguir algumas estratégias utilizadas pela professora mediadora que refletem esta concepção do papel do professor e do aluno de línguas.

1. Eu me esforçava muito para aprender a ensinar e tentava sempre me colocar no
2. lugar do meu aluno, o que deve ter sido uma boa estratégia – os alunos
3. pareciam gostar das minhas aulas e, a cada semestre, eu tinha mais turmas, de
4. níveis cada vez mais avançados.

Excerto 21: Professora mediadora - Autobiografia

Certamente, esta ação de se colocar no lugar do aluno fez com que ela pensasse sobre as reais necessidades do seu aluno e pudesse contemplá-las na sua sala de aula. Para isto, seria imprescindível que ela cumprisse o seu papel como mediadora do processo, e que o aluno, por sua vez, pudesse participar de forma crítica, conforme pode ser observado no excerto 22, linhas 2 e 3.

1. Pelos mesmos motivos descritos acima, não acho simples definir o papel do
2. aluno. Creio que o papel do aluno seja se engajar no processo de maneira ativa
3. a fim de desenvolver sua autonomia com relação a esse processo.

Excerto 22: Professora mediadora – Questionário

3.2.4.3 O computador é um dos meios à disposição do professor e/ou do aluno

Para a professora mediadora, o computador é um dos meios à disposição do professor na sala de aula de línguas, conforme pode ser observado no excerto 23, linhas 1 e 2, e que pode ser uma mola propulsora para o que aluno se desenvolva com sucesso

1. Acredito que o uso do computador seja *um dos meios* à disposição do professor
2. e/ou aluno para o desenvolvimento desse processo com sucesso.

Excerto 23: Professora Mediadora – Questionário

3.2.4.4 O erro e a correção de erros

A professora mediadora concebe o erro como

1. (...) aquele evento considerado impróprio ou inadequado
2. pelo professor ou pelo próprio aluno.

Excerto 21: Professora mediadora – Questionário

Agora, no que tange a correção e/ou tratamento, vejamos no excerto 22 , linhas 2 a 5 *quando, como e porque* a correção deveria ser feita.

1. Nem sempre. Depende dos objetivos estabelecidos pelos participantes do
2. processo. Se o objetivo é o desenvolvimento das habilidades comunicativas dos
3. alunos, a correção do erro pode influenciar negativamente no estabelecimento
4. do filtro afetivo e do desenvolvimento da fluência oral. Por outro lado, a
5. ausência total de correção pode promover a falsa impressão de que “vale tudo”,
6. além de deixar de oferecer algumas oportunidades para que o aluno perceba um
7. “gap” em sua interlíngua.

Excerto 22: Professora mediadora – Questionário

Algo que nos chamou muita à atenção na leitura deste excerto e de outros na geração dos dados desta tese, é que a referida mediadora, por ter um senso de plausibilidade acoplado com uma competência teórica, sabe explicar porque ensina da forma que ensina, nos mostrando que já tem desenvolvida uma competência aplicada (ALMEIDA FILHO, 1993) e/ou reflexiva (BASSO, 2001), além de fazer uso no seu discurso de uma metalinguagem específica na área do ensino de línguas (filtro afetivo, desenvolvimento da fluência oral; interlíngua; autonomia; dentre outros) (excerto 22, linhas 4 e 7).

Isto se deve, a nosso ver, ao processo crítico-reflexivo (GIL & VIEIRA-ABRAHÃO, 2008) em que a mediadora estava inserida (formação inicial e contínua de professores de línguas) e aos encontros preparatórios ministrados aos professores mediadores no projeto “*Teletandem Brasil: Línguas Estrangeiras para Todos*”, para que eles pudessem auxiliar de maneira crítica e reflexiva os interagentes brasileiros.

Em síntese, para a referida participante, língua (gem) é “um instrumento para a comunicação, para a interação social” . O professor é o “mediador desse processo - seu papel é possibilitar as ferramentas necessárias para que o aluno possa se desenvolver com sucesso”. O aluno tem que se “engajar no processo de maneira ativa a fim de desenvolver sua autonomia com relação a esse processo”. O computador é um “dos meios à disposição do

professor e/ou aluno para o desenvolvimento desse processo com sucesso”. A correção e/ou tratamento de erros “depende dos objetivos estabelecidos pelos participantes do processo”. Se o objetivo é o desenvolvimento das habilidades comunicativas dos alunos, a correção do erro pode influenciar negativamente no estabelecimento do filtro afetivo e do desenvolvimento da fluência oral.

Por outro lado, a ausência total de correção pode promover a falsa impressão de que “vale tudo”, além de deixar de oferecer algumas oportunidades para que o aluno perceba um “*gap*” em sua interlíngua”. A questão defendida pela participante não é haver ou não correção e/ou tratamento de erros, mas como ela poderia ocorrer no complexo processo de aprender e ensinar uma LE. As crenças apresentadas preliminarmente podem ser visualizadas no quadro a seguir.

Quadro 12: Crenças da Professora Mediadora

1) A língua(gem) é instrumento para a comunicação
2) O professor é um mediador do processo de ensino e aprendizagem
3) O aluno deve se engajar no processo de maneira ativa com o intuito de desenvolver a autonomia
4) O computador é um dos meios à disposição do professor e/ou do aluno
5) O erro é algo que compromete a comunicação
6) Para que seja realizada a correção dos erros é necessário levar-se em consideração os objetivos estabelecidos pelos participantes no processo

3.2.5 Crenças da interagente brasileira

Para a interagente brasileira, língua (gem) é “um instrumento que as pessoas usam para interagir entre si, para se comunicar, ou seja, é a ferramenta das relações sociais” (Excerto 23, linhas 1 e 2). O professor é “aquele que juntamente com o aluno vai construir um conhecimento, para tornar esse aluno hábil em relação àquilo que ele está aprendendo” (Excerto 24, linhas 1 e 2). O aluno “é aquele que busca o conhecimento e que vai construí-lo juntamente com o professor” (Excerto 25, linhas 1 e 2). O computador é importante, pois “caracteriza um elemento de motivação da aprendizagem já que se difere muito dos materiais tradicionais (livros didáticos, por exemplo). Outro fato é que o computador pode auxiliar ou até mesmo facilitar a aprendizagem. Por exemplo, no ensino-aprendizagem de uma LE, pode-se aproximar o aluno da realidade do uso da língua alvo e da cultura dos países falantes dessa

língua, o que pode facilitar muito a aprendizagem por parte do aluno” (Excerto 26, linhas 1 a 7).

3.2.5.1 Língua(gem) é (re) construída socialmente

A interagente brasileira, quando desempenhava o papel de professora, não corrigia o interagente estrangeiro o tempo todo, visto que esta ação poderia inibir o processo de comunicação e de (re) construção do conhecimento. Podemos verificar esta crença no excertos a seguir, que refletem/refratam a crença de que língua(gem) é (re) construída por meio da interação social.

1. Língua é um instrumento que as pessoas usam para interagir
2. entre si, para se comunicar, ou seja, é a ferramenta das
3. relações sociais.

Excerto 26: Interagente – Questionário

- | | |
|--------------|--|
| 1. Cláudia: | Do you want to chat in Portuguese? |
| 2. Cláudia: | (...) a little? |
| 3. Cody: | Sim, um <i>poquinho</i> |
| 4. Cody: | tenho <i>uma</i> problema |
| 5. Cláudia: | é... qual? |
| 6. Cody: | meu computador não tem uma letras |
| 7. Cody: | *umas |
| 8. Cláudia: | ah sim... por exemplo o "Ç" |
| 9. Cody: | espero que você tenha <i>a</i> paciência |
| 10. Cláudia: | ç = cedilha |
| 11. Cody: | sim, <i>exactamente</i> |
| 12. Cláudia: | não tem problema, esses probleminhas técnicos acontecem mesmo! |
| 13. Cláudia: | não se preocupe! |
| 14. Cody: | <i>por que é você estudar inglês?</i> |
| 15. Cláudia: | eu estudo inglês para ser professora de língua inglesa |
| 16. Cláudia: | mas na minha faculdade há a possibilidade do inglês e do espanhol |
| 17. Cláudia: | mas eu escolhi o inglês por ser uma língua muito usada no mundo todo |
| 18. Cody: | que <i>boa</i> . |
| 19. Cody: | eu estudo espanhol e portugues |
| 20. Cláudia: | que legal |

Excerto 27: 1ª Interação

Gostaríamos de enfatizar também que, no primeiro diário feito pela professora mediadora, essa crença também foi notada pela mesma. Vejamos o trecho abaixo:

1. Por exemplo, ela afirma que, apesar de perceber que o interagente americano
2. comete muitos erros de concordância, tempo verbal, etc, ela não o corrige a todo
3. momento, pois a interação não fluiria. Ela afirma, ainda, que eles têm
4. conseguido se comunicar durante as interações em português, apesar desses
5. erros, o que mostra sua preocupação com a troca de significados, com a
6. mensagem em si – apesar de desenvolver um projeto com foco na forma. Na
7. verdade, ela declara que não concebe a gramática como um sistema
8. desvinculado do uso e, aparentemente, sua prática parece ser coerente.

Excerto 28: Diário da Primeira Mediação: Professora Mediadora

Dessa forma, hipotetizamos que esta maneira de pensar está condizente com a sua prática, o que nos remete à idéia de que esta crença esteja embasada em princípios teóricos que possivelmente foram estudados em alguma disciplina na universidade, visto que a participante se encontra num processo de (trans) formação inicial de professores de línguas.

3.2.5.2 O professor e o aluno estão imbricados num processo de co-construção do conhecimento.

Para a interagente brasileira, o professor é “aquele que juntamente com o aluno vai construir um conhecimento, para tornar esse aluno hábil em relação àquilo que ele está aprendendo” (Excerto 29, linhas 1, 2 e 3). O aluno “é aquele que busca o conhecimento e que vai construí-lo juntamente com o professor” (Excerto 30, linhas 1 e 2).

1. O professor é aquele que juntamente com o aluno vai construir um
2. conhecimento, para tornar esse aluno hábil em relação àquilo que ele está
3. aprendendo.

Excerto 29: Interagente – Questionário

1. O aluno é aquele que busca o conhecimento e que vai construí-lo juntamente
2. com o professor.

Excerto 30: Interagente – Questionário

Se retornarmos a sua história de vida da interagente brasileira, observaremos ela estava dentro de um processo educacional em que legitimava o *statu quo* de que não se aprende inglês na escola pública. Isto se deve, segundo a interagente, à falta de conteúdo, refletindo/refratando a crença de que para se ter ensino eficaz é necessário “conteúdo”. Agora, conforme podemos observar nos excertos 29 e 30, a referida participante reflete uma abordagem sócio-interacional, que não vê mais o conhecimento como algo linear, mas concebe que o conhecimento é (re) construído por meio da interação social com o meio e com os agentes participantes do processo. Essas crenças refletem, de alguma forma, o processo crítico-reflexivo em que a interagente brasileira e a professora mediadora estão inseridas.

3.2.5.3 O computador é um dos meios à disposição do professor e/ou do aluno e as concepções de erro

Para a interagente brasileira, conforme nos reporta o excerto a seguir,

1. O uso do computador é importante, pois caracteriza um elemento de motivação
2. da aprendizagem já que se difere muito dos materiais tradicionais (livros
3. didáticos, por exemplo). Outro fato é que o computador pode auxiliar ou até
4. mesmo facilitar a aprendizagem. Por exemplo, no ensino-aprendizagem de uma
5. língua estrangeira, pode-se aproximar o aluno da realidade do uso da língua
6. alvo e da cultura dos países falantes dessa língua, o que facilita muito a
7. aprendizagem por parte do aluno.

Excerto 31: Interagente – Questionário

Conforme podemos observar no excerto 31, o computador é um elemento de motivação devido a dois fatores: a) difere dos materiais ditos tradicionais, tais como livro didáticos (linha 2); b) pode auxiliar ou até mesmo facilitar a aprendizagem (linhas 3 e 4). Contudo, para que o computador seja utilizado em sala de aula, é necessário (re) pensarmos em práticas sociais discursivas que insiram os alunos como atores protagonistas do processo de ensino-aprendizagem. Para tal intento, é necessário que desenvolvamos as práticas de letramentos digitais (BRAGA, 2004), e que o aluno saiba utilizar a língua(gem) neste locus específico.

Quanto ao erro, a participante o concebe como “algo que compromete a comunicação do aluno na língua alvo”. Em outro contexto, “erro pode ser encarado como uma inadequação com relação a determinado assunto”. A correção e/ou tratamento de erros deve ser

implementada quando compromete a “comunicação” e deve ser feito de uma forma que “não cause inibição nos alunos”.

Este dado é recorrente em várias interações conforme será realçado nas seções a seguir. Para ilustrar, vejamos o que ocorreu na primeira interação, conforme atestado na interação e no diário da interagente

- | | |
|-------------|--------------------------------------|
| 1. Cláudia: | como faremos <i>as correções</i> ... |
| 2. Cody: | Não sei |
| 3. Cláudia: | eu gostaria de saber como você |
| 4. | quer que eu faça... se você prefere |
| 5. | durante as interações, ou se você |
| 6. | prefere que eu anote tudo e te fale |
| 7. | depois |
| 8. Cody: | <i>Eu gostaria fazer-os durante</i> |
| 9. Cláudia: | <i>tudo bem</i> |

Excerto 32: Interação 1 – Ênfase Adicionada

1. “(...) Conversamos sobre curiosidades a respeito um do outro,
2. como, por exemplo, o porque um está estudando a língua do
3. outro e vice-versa. Em seguida, passei a colocar questões acerca
4. da interação. Primeiramente, *perguntei como ele gostaria que*
5. *eu o corrigisse...*”.

Excerto 33: Diário da Interagente – Ênfase Adicionada

Ao analisar estas interações, percebemos o desejo da interagente brasileira em criar uma atmosfera e/ou ambiente propício para a aprendizagem (excerto 32, linha 3 e 4). Para tal intento, estava disposta a dismantelar possíveis obstáculos que poderiam surgir, dentre eles, as formas de correção e/ou tratamento de erros que cada um almeja (excerto 33, linhas 4 e 5). Tendo isto como cerne, verificamos como ela empreende a correção e/ou tratamento do erro do estadunidense.

- | | | |
|-----|---------|---|
| 1. | Cláudia | Ai eu expliquei para ele o que que |
| 2. | | era o “com certeza”, e o mais legal é que |
| 3. | | que ele usou certinho. |
| 4. | Sueli | Ah ta... |
| 5. | Cláudia | Na primeira oportunidade que surgiu ele |
| 6. | | usou certinho. |
| 7. | Sueli | Então assim, você não tem, apesar de você |
| 8. | | preferir que os erros sejam corrigidos |
| 9. | | imediatamente... |
| 10. | Cláudia | Hum hum. |
| 11. | Sueli | Na verdade você não tem corrigido todos os |
| 12. | | erros dele imediatamente. |
| 13. | Cláudia | É porque eu imagino assim, se eu ficar corrigindo |
| 14. | | tudo,tudo tudo a gente num vai conversar. |

Excerto 34: Primeira sessão de mediação

1. “(...) Nós estávamos conversando, então, em inglês, mas, em
2. alguns momentos, ele se valia de expressões em português. E
3. interessante destacar um desses momentos: quando ele utilizou a
4. expressão “com certeza”. Anteriormente, eu havia ensinado-lhe o
5. uso de tal expressão porque, em outro momento, *ele se valeu de*
6. *“naturalmente” para expressar o sentido de “com certeza”. O*
7. *que é relevante neste fato é que, assim que surgiu uma*
8. *oportunidade, ele usou tal expressão de maneira correta,*
9. *mostrando que realmente havia entendido o que eu havia lhe*
10. *explicado”.*

Excerto 35: Diário da Interagente - Ênfase Adicionada

Percebe-se que ela não o corrigiu automaticamente; antes, esperou uma oportunidade adequada para ver se ele havia entendido ou não, consolidando a sua crença de que, no papel de professor, deve-se estabelecer meios para a comunicação (Excerto 35, linhas 7 a 10).

As crenças apresentadas e discutidas estão elicitadas na tabela a seguir e serão apresentadas com maior profundidade nas seções subsequentes.

Quadro 13: Crenças da Interagente brasileira
1) A língua(gem) é instrumento para a comunicação.
2) O aluno é aquele que busca o conhecimento.
3) Professor e aluno devem construir o conhecimento em conjunto
4) O computador pode auxiliar ou até mesmo facilitar a aprendizagem.
5) O erro é algo que compromete a comunicação.
6) Os erros que comprometem a comunicação devem ser corrigidos
7) A correção deve ser feita de forma sutil.

3.2.6 Crenças da professora mediadora e da interagente brasileira: convergências ou divergências?

As participantes de nossa pesquisa em muitos momentos apresentam convergências no seu sistema de crenças. Hipotetizamos que isto se deva ao processo de formação inicial e/ou contínua em que ambas as participantes estão inseridas e que se respaldam, por sua vez, nos paradigmas de uma prática crítico-reflexiva (GIL & VIEIRA-ABRAHÃO, 2008; SILVA, ROCHA & SANDEI, 2005). Conforme pode ser observado em Vieira-Abrahão (2006), e no sítio eletrônico da instituição.

“O trabalho de formação inicial (...) fundamenta-se na perspectiva de aprendizagem docente como cognição, como construção de conhecimentos, mais especificamente em uma concepção sócio-interacional, e como prática reflexiva”⁴⁸.

“(...) O objetivo principal é formar docentes que atuem no ensino superior e pesquisadores capazes de *contribuir para as áreas de concentração contempladas*”⁴⁹.

Considerando os pesquisadores da linguagem que estão inseridos neste lócus acadêmico-científico (formação inicial e/ou contínua) e que têm os pressupostos teóricos e práticos da reflexão, observamos que este discurso não se encontra apenas no “dizer”, mas também no “fazer” acadêmico.

No que tange as crenças da professora mediadora e da interagente brasileira, que foram apresentadas e discutidas nas subseções anteriores, essas podem ser visulizadas no quadro 14.

⁴⁸ Para informações adicionais sobre a filosofia que interfaceia os cursos de formação inicial da UNESP (São José do Rio Preto), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Pontfícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), veja Vieira-Abrahão (2006).

⁴⁹ As áreas de concentração do programa Stricto Sensu em “Estudos Lingüísticos” (Mestrado e Doutorado) são, a saber: a) “Análise Lingüística”, com seis linhas de pesquisa (descrição e análise das línguas de especialidade; descrição funcional de língua oral e escrita; estudos do texto e do discurso; oralidade e letramento; tratamento do léxico da língua geral; variação e mudança lingüística); b) “LA”, com duas linhas de pesquisa (ensino e aprendizagem de Línguas – linha de pesquisa em que a professora mediadora desenvolveu o seu estudo e lócus em que esta tese de doutoramento se insere; e estudos da tradução).

Quadro 14: Análise comparativa das crenças da mediadora e da interagente brasileira

Professora Mediadora	Interagente Brasileira
A língua(gem) é instrumento para a comunicação	A língua(gem) é instrumento para a comunicação.
O professor é um mediador do processo de ensino e aprendizagem.	O professor é co-construtor do conhecimento.
O aluno deve se engajar no processo de maneira ativa com o intuito de desenvolver a autonomia.	O aluno é aquele que busca o conhecimento.
O computador é um dos meios à disposição do professor e/ou do aluno	O computador pode auxiliar ou até mesmo facilitar a aprendizagem
O erro é algo que compromete a comunicação	O erro é algo que compromete a comunicação Os erros que comprometem a comunicação devem ser corrigidos
Para que seja realizada a correção dos erros é necessário levar-se em consideração os objetivos estabelecidos pelos participantes no processo.	A correção deve ser feita de forma sutil.

A única divergência que há entre as crenças da professora mediadora e da interagente brasileira é que a primeira se preocupa com o conteúdo a ser corrigido e a interagente brasileira está preocupada com o modo de se fazer a correção. Ao observarmos o quadro 14 chegamos à conclusão de que ambas apresentam concepção de língua(gem) como discurso em uso, (re) construído socialmente por meio da interação social, em um processo cooperativo e colaborativo (FIGUEIREDO, 2006). Isto se deve, conforme apresentado nas sub-seções anteriores, a sua (trans) formação crítica advinda dos lócus acadêmicos-científicos em que ambas estão inseridas. As diferenças se devem às experiências de ensino advindas de diferentes contextos de ensino, que engendram características específicas proveniente de cada contexto: escola pública e/ou particular (MICCOLI, 2010).

3.2.7 As crenças da professora mediadora e da interagente brasileira: possíveis origens

Conforme assevera Vieira-Abrahão (2004, p. 147), “mapear com exatidão as origens das crenças trazidas pelos alunos professores de línguas” é uma missão “difícil senão impossível”. Levando em consideração esta premissa, o que pretendemos apresentar nesta sub-seção são hipóteses baseadas nos fatos, reflexões das histórias de vida de cada participante para se ter uma visão mais ampla destas origens. Para este fim, utilizamos os seguintes instrumentos que foram empreendidos nesta pesquisa: as *autobiografias* e os *questionários*.

A análise evidenciou que a professora mediadora antes de iniciar a sua formação em LA por meio dos cursos de pós-graduação *Stricto Sensu* (Mestrado e Doutorado), tinha a sua prática pedagógica como professora de língua inglesa respaldada em: a) sua experiência como aluna (cultura de aprender) (linhas 1 e 2); b) treinamentos semestrais dados pela escola de língua que trabalhava (cultura de terceiros) (linhas e 3) e; c) pelos congressos da área que participava (linhas 3 e 4); conforme pode ser observado no excerto 18 (linhas 1 a 4).

1. “(...) por minha *experiência como aluna*, especialmente como
2. aluna de língua estrangeira; pelos *treinamentos semestrais* dados
3. por essa escola, onde trabalhei por 6 anos; pelos *congressos para*
4. *professores* dos quais passei a participar periodicamente”.

Excerto 36: Autobiografia da Professora Mediadora

A partir do excerto 36 e do diagrama explicitado acima, podemos hipotetizar que grande parte das crenças dessa professora mediadora teve como gênese a sua *experiência como aprendiz*, como *professora de escola de línguas* e do *processo de formação na pós-graduação* que certamente contribuiu expressivamente para a modificação do seu sistema de crenças.

No que tange à interagente brasileira, as suas crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas advém da sua *experiência como aluna* (observe o excerto 37, linhas 1 a 8; excerto 38, linhas 1 a 3) e do *processo de formação inicial de professores* em que está inserida no momento (excerto 39, linhas 7 a 14), conforme pode ser observado nos excertos abaixo.

1. “(...) De maneira geral, acredito que tive uma boa formação no
2. segundo ciclo do Ensino Fundamental em todas as disciplinas,
3. exceto com relação ao inglês. As professoras que tive
4. trabalhavam muito superficialmente o conteúdo e sempre
5. fazendo traduções de tudo que estava na lousa ou livro, não
6. exploravam todas as habilidades, somente a escrita e, mesmo
7. assim, apenas fazendo exercícios de lacuna presentes no livro
8. didático. Acredito que isso contribuiu para que eu não percebesse

9. uma função prática no que eu estava aprendendo, fazendo com
10. que eu me desinteressasse completamente por esta disciplina, ou
11. seja, eu estudava bastante e fazia as atividades pedidas somente
12. para garantir a minha nota”.

Excerto 37: Autobiografia da Interagente Brasileira

1. “(...) não tive uma boa formação com relação ao inglês e, sendo
2. assim, a disciplina de Língua Inglesa na faculdade é a que exigiu
3. e ainda exige meus maiores esforços para se obter progresso”.

Excerto 38: Autobiografia da Interagente Brasileira

1. “(...) O estímulo para eu pensar em um projeto de Iniciação
2. Científica veio quando eu entrei em contato com o Teletandem
3. Brasil, agora no quarto ano. Com este projeto eu pude esboçar
4. uma pesquisa que tratasse de algo que sempre me chamou a
5. atenção desde o segundo ano da graduação, após ter tido um
6. breve contato com tal assunto em uma aula: o ensino de língua
7. portuguesa para estrangeiros. Sinto que, finalmente, encontrei o
8. que eu estava procurando, pois estou adorando refletir sobre as
9. dificuldades encontradas por um estrangeiro (no caso da minha
10. pesquisa um americano), em aprender a língua portuguesa. Tal
11. experiência também motivou-me a pensar a respeito de um
12. projeto de mestrado. Este ano, estou cursando as disciplinas de
13. Prática de Ensino em Língua Materna e Estrangeira, para as quais
14. tive de fazer estágios de observação e elaborar minicursos.

Excerto 39: Autobiografia da Interagente Brasileira

Ao analisarmos os quadros apresentados nas sub-seções anteriores é possível depreender diversas convergências de abordagens da professora mediadora e da sua interagente brasileira. Acreditamos que isto se deva aos processos em que ambas estejam inseridas, a mediadora, num processo de formação de formadores de línguas e a interagente, num processo de formação inicial de professores, que se respaldam nos pressupostos e paradigmas de uma prática crítico-reflexiva (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006; SILVA, ROCHA & SANDEI, 2005).

A interagente brasileira teve como possível gênese de suas crenças a sua cultura de aprender e a cultura de aprender a ensinar línguas, enquanto a professora mediadora teve como gênese a sua cultura de aprender, cultura de terceiros e cultura de aprender a ensinar línguas (ALMEIDA FILHO, 1993; BARCELOS, 1995; SILVA, 2005).

Essa constatação realça o papel dos cursos de (trans) formação inicial de professores de línguas que deveria propiciar aos futuros professores de línguas subsídios teóricos, práticos e metodológicos concernentes a como os nossos alunos aprendem uma LE. Em outras palavras, é necessário que desmistifiquemos a cultura de aprender línguas deles (BARCELOS, 1995), por meio de uma abordagem cooperativa/colaborativa (FIGUEIREDO,

2006) e/ou autônoma (CAVALARI, 2008), desenvolvendo assim uma perspectiva crítico-reflexiva (GIL & VIEIRA-ABRAHÃO, 2008; VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, 2004; SILVA, ROCHA & SANDEI, 2005), visando a (re) construção do próprio conhecimento.

3.3 As crenças da mediadora e da interagente durante o processo de mediação

Realizamos a categorização do processo de (re) construção das crenças dos participantes em doze interações por *chat* (seis em língua inglesa e seis em língua portuguesa), três sessões de mediação, sendo as três gravadas em áudio, conforme já apresentado e discutido no segundo capítulo desta tese. O objetivo desta categorização é o de analisar o processo de manifestação e (re) significação das crenças trazidas pela interagente brasileira. Mediante a leitura minuciosa das *sessões e dos diários da mediação, das interações entre a interagente brasileira e o estadunidense*, foi possível detectarmos um possível movimento de (re) significação das crenças da interagente brasileira de acordo com os papéis desempenhados, seja como professor ou como aprendiz de língua e um possível reflexo das ações da mediadora sobre ela. Para isto, realizamos a triangulação dos seguintes instrumentos que foram utilizados nesta pesquisa: *diários de pesquisa* por parte da interagente brasileira e do professor mediador e as *gravações em áudio e vídeo* das interações em pares e das interações professor mediador e do seu respectivo interagente brasileiro.

3.3.1 As crenças da interagente antes da primeira mediação

Conforme já apresentado em seções anteriores, para a interagente brasileira, *língua(gem)* é um *instrumento para a comunicação*. É notório o reflexo desta crença nas interações conforme pode ser observado no excerto abaixo e atestado pela mediadora no seu primeiro diário de mediação.

1. Cláudia: Do you want to chat in Portuguese?
2. Cláudia: (...) a little?
3. Cody: Sim, um *poquinho*
4. Cody: tenho *uma* problema
5. Cláudia: é... qual?
6. Cody: meu computador não tem uma letras
7. Cody: *umas
8. Cláudia: ah sim... por exemplo o "Ç"
9. Cody: espero que você tenha *a* paciência
10. Cláudia: ç = cedilha
11. Cody: sim, *exactamente*
12. Cláudia: não tem problema, esses probleminhas técnicos acontecem mesmo!
13. Cláudia: não se preocupe!
14. Cody: *por que é você estudar inglês?*

- 15. Cláudia: eu estudo inglês para ser professora de língua inglesa
- 16. Cláudia: mas na minha faculdade há a possibilidade do inglês e do espanhol
- 17. Cláudia: mas eu escolhi o inglês por ser uma língua muito usada no mundo todo
- 18. Cody: que *boa*.
- 19. Cody: eu estudo espanhol e português
- 20. Cláudia: que legal

Excerto 40: 1ª Interação

Conforme pode ser observado, o interagente estadunidense cometeu vários erros⁵⁰ (excerto 40, linhas 3, 4, 9, 11, 14, 18). Porém, a interagente brasileira não o corrigiu visto que a mesma concebe a linguagem como instrumento de comunicação conforme já apresentado em seções anteriores. Uma vez que o interagente estrangeiro se comunicou, para a interagente brasileira isto é que seria necessário. Esta crença nos mostra que a interagente brasileira está preocupada somente com a comunicação, desvinculada da forma linguística, conforme pode ser observado no excerto 41 (linhas 4 a 8), extraído do diário da mediadora.

1. “(...) Por exemplo, ela afirma que, apesar de perceber que o
2. interagente americano comete muitos erros de concordância,
3. tempo verbal, etc, ela não o corrige a todo momento, pois a
4. interação não fluiria. Ela afirma, ainda, que eles se têm
5. conseguido se comunicar durante as interações em português,
6. apesar desses erros, o que mostra sua preocupação com a troca de
7. significados, com a mensagem em si – apesar de desenvolver um
8. projeto com foco na forma”.

Excerto 41: 1º Diário da mediadora.

Certamente, para a interagente brasileira, a correção a todo o momento seria um obstáculo para a comunicação, visto que, para ela, aprender uma língua (gem) está voltada primariamente para a comunicação. Isto nos faz hipotetizar os reflexos do curso de formação inicial em que a participante está inserida, que está calcado nos paradigmas de uma prática crítico-reflexiva (GIL & VIEIRA-ABRAHÃO, 2008; VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, 2004; SILVA, ROCHA & SANDEI, 2005)⁵¹.

Porém, quando analisado o seu papel como aprendiz de uma LE, ela se mostra bastante preocupada com a forma linguística (excerto 43, linha 2 e 11), conforme pode ser observado no diário da mediadora e pelo seu desejo em ter sempre o *feedback* do interagente brasileiro (excerto 44, linhas 4 a 6), conforme pode ser observado nos excertos abaixo.

1. “(...) o momento em que ela é aprendiz de língua estrangeira, ela

⁵⁰ Erros, neste contexto, se referem as questões de grafia.

⁵¹ As variáveis que justificam estes paradigmas serão apresentadas em seções posteriores.

2. se mostra bastante *preocupada com a forma lingüística* – ela diz
3. que a comunicação ocorre, mas em alguns momentos ela
4. abandona o que queria dizer por que não sabe como dizer. Ela
5. afirma que sua maior dificuldade está na fluência e define
6. fluência como o uso “automatizado” de tempos verbais,
7. preposições, some x any, etc; ou seja, ela não tem certeza se
8. utiliza certos aspectos lingüísticos com precisão e isso atrapalha a
9. rapidez/fluidez com que ela se comunica, pois, aparentemente,
10. fica tentando se monitorar o tempo todo. Por se tratar de uma
11. conversa via MSN, *ela recorre ao dicionário*, por exemplo, e se
12. for algo que considera muito complicado de dizer, desiste e diz
13. alguma coisa mais simples”

Excerto 43: 1º Diário da mediadora.

1. (...) A interação em inglês traz um pouco de desconforto para
2. mim, devido a minha dificuldade. Às vezes, necessito de um
3. certo tempo para entender alguma coisa que o Cody escreve. Eu
4. sempre peço um tempo a ele quando isso acontece. Às vezes fico
5. insegura quanto a minha produção, e acabo sentindo necessidade
6. de ter um *feedback* sobre o meu desempenho. Pude verificar que,
7. todas as vezes que tive esse feedback da parte dele, foi porque eu
8. perguntei; ele nunca faz esse tipo de avaliação voluntariamente.

Excerto 44: Diário da interagente – 3º interação.

Isto nos faz hipotetizar que sua experiência de ensino de línguas em uma escola particular e depois em uma escola da rede pública teve uma grande influência no seu sistema de crenças, visto que a mesma tinha uma abordagem de ensino focada na forma e não na comunicação. Porém, visto que a interagente brasileira está inserida em curso de formação de professores de línguas, que se respalda numa abordagem crítico-reflexiva, e por estar engajada no desenvolvimento de um projeto de iniciação científica na área de ensino de línguas (ensino de gramática), ela passa a “revozear” que o ensino de línguas deveria priorizar a comunicação, ou seja, quando atua como professora reflete/refrata esta crença e quando atua como aprendiz reflete/refrata as crenças relacionadas com a sua experiência como aprendiz de línguas.

Isto é corroborado no excerto 45 (linhas 5 a 9) extraído do diário da interagente e asseverado pelo diário da mediadora.

1. “(...) Devido ao caráter mais descompromissado desta interação,
2. não houve muitas vezes em que o corriji. As vezes em que fiz
3. isso, se tratava de problemas quanto ao léxico, algumas
4. inadequações que eu acredito que devam ser solucionadas no
5. momento em que acontecem. Os problemas de gramática não
6. foram tratados, pois *pretendo fazer um levantamento das*
7. *dificuldades que ele apresenta, a partir destas interações*
8. *preliminares, para tratá-los, nas próximas interações, com maior*

9. *precisão*. Vale ressaltar que ele dá um bom retorno toda vez que
10. o corrijo - nunca se esquece de agradecer, o que me faz pensar
11. que ele nunca se sente mal ou inibido com minhas correções.

Excerto 45: Diário da interagente – 3º interação.

É possível observarmos neste excerto que a interagente brasileira fará um levantamento das dificuldades que o estrangeiro apresenta (excerto 45, linhas 6, 7, 8 e 9) e a partir das mesmas construirá as interações em português. Esta deveria ser uma filosofia a ser empreendida por nós educadores de línguas tanto no âmbito presencial mas especialmente no âmbito virtual. Vale ressaltar que no excerto supracitado há questões *culturais* que serão apresentadas e dicotomizadas nas próximas seções da tese. Vejamos o próximo excerto.

Na próxima reunião de mediação, talvez devêssemos voltar a esse assunto – gostaria que ela refletisse sobre esse aparente “*descompasso*” entre sua visão *de ensino* (*sua prática como professora*) e sua *experiência como aprendiz de LE*, ou seja, se ela parece respeitar os erros do interagente em português, e entender que eles são parte de um processo, por que não respeitar seus próprios erros, enquanto aprendiz, a ponto de abandonar a mensagem?

Excerto 46: Diário da Mediadora após a primeira mediação

Certamente, a professora mediadora percebeu que quando a interagente brasileira desempenha o papel de professora reflete/refrata uma visão contemporânea de ensino, priorizando a comunicação, ao contrário de quando desempenha o papel de aluna, reflete/refrata uma visão mais tradicional, advinda de sua experiência como aluna em escolas da rede de ensino. Essa dicotomia se deve à posição que ela ocupa no momento e como as crenças/competências relacionadas a esta posição foram (re) construídas. A questão de correção indireta foi adquirida no ambiente formal de ensino, que se respalda num paradigma crítico-reflexivo, desenvolvendo, por sua vez a competência teórica. As crenças que remetem a um ensino mais tradicional foram aquelas (re) construídas em ambientes informais, refletindo, por sua vez, a competência implícita.

3.3.2 As crenças da interagente após a primeira e a segunda mediação

Apresentaremos nesta seção os possíveis reflexos que as primeiras sessões de mediação tiveram no sistema de crenças da interagente brasileira.

3.3.2.1 As sessões de mediação: um panorama geral

No processo de mediação, a professora mediadora, sempre possibilitou meios para a reflexão (excerto 47, linhas 2 e 3), conduzindo a interagente brasileira a refletir acerca do processo de aprender e de ensinar uma LE. O excerto abaixo assevera isto

1. “A diferença, no entanto, creio que tenha sido no nível de
2. reflexão que procurei promover, uma vez que houve pelo menos
3. dois momentos em que a percebi que a Cláudia pareceu
4. *repensar*” alguns eventos das interações, à luz dos
5. questionamentos”.

Excerto 47: Diário da Mediadora

Este repensar (excerto 47, linhas 4 e 5), segundo a professora mediadora, está relacionado às estratégias que poderiam ser utilizadas pela interagente brasileira nas interações tanto em língua portuguesa quanto em LE (neste caso, Inglês), conforme pode ser observado no excerto 48 (linhas 4 a 6).

1. “(...) Um dos momentos foi a respeito das interações em
2. português: perguntei o que ela pretendia fazer para tentar ajudar
3. o seu par interagente (doravante PI) a superar essa “dificuldade”
4. que ela diz perceber durante as interações em português. Sugeri
5. que ela pensasse em *estratégias, ou ações pedagógicas concretas*
6. e ela diz que ainda não sabe o que fazer. Quando surgiu a idéia
7. de proporem-se *temas* para que eles se preparassem antes das
8. interações, ela diz que desconfia que seu PI pode não gostar,
9. visto que em outros momentos em que a interação fica um pouco
10. previsível, ele parece não gostar muito. Ainda creio que, do
11. ponto de vista pedagógico, essa seria uma boa alternativa, pois,
12. supõe-se que PI iria pesquisar, não só o vocabulário, mas outros
13. aspectos lingüísticos para falar sobre os temas definidos, e assim,
14. haveria produção de insumo e, possivelmente, o feedback a essa
15. produção. Porém, não sei até que ponto devo insistir nisso. Aliás,
16. não tenho certeza se isso seria realmente eficaz e, por outro lado,
17. Cláudia não parece ter outras ideias alternativas... Por esse
18. motivo, sugeri que ela relese todas as interações em português,
19. com o objetivo de buscar possíveis alternativas para essa questão
20. de ensino do português como língua estrangeira.

Excerto 48: Diário da Mediadora

1. (...) O outro momento em que percebi certa reflexão foi quando
2. *falávamos sobre seu processo de aprendizagem* e ela disse não
3. ter certeza sobre quais aspectos ela deveria melhorar e ela
4. afirmou não saber. Além disso, ela havia feito uma comparação
5. entre a produção de PI em português e sua própria em inglês e
6. afirmou que achava que PI usava a língua estrangeira melhor
7. do que ela, pelo pouco tempo que ele diz estar estudando (5
8. semanas). Eu então perguntei quais aspectos de sua produção
9. PI tem corrigido e ela disse que também ainda não havia
10. prestado atenção nisso. Nesse momento ela pareceu perceber
11. que, apesar de observar esses detalhes durante as interações em
12. português, quando ela é a "professora", ela não estava fazendo
13. o mesmo durante as interações em inglês, quando é aprendiz...
14. Sugeri, então, que ela relesse as interações em inglês e tentasse
15. perceber em que momentos ocorrem as correções, o que ela
16. achou uma boa idéia.

Excerto 49: Diário da Mediadora

Conforme podemos observar nos excertos 48 (linhas 4, 5 e 6) e 49 (linhas 1, 2, 3 e 4), esta reflexão envolveria a utilização de estratégias ou ações pedagógicas concretas e uma reflexão concernente ao processo de aprender e ensinar línguas em que ambas estavam inseridas.

A abordagem utilizada pela mediadora está, conforme já apresentado no referencial teórico deste trabalho, em consonância com a proposta por Korthagen & Kessels (1999) e intitula-se "*realista*". Segundo os referidos autores e corroborado por Vieira-Abrahão (2009, p. 20), esta abordagem

"(...) "prevê a integração teoria e prática de tal maneira que propicie a integração de ambas no interior do professor. Seu ponto de partida são problemas reais encontrados na prática de ensinar do professor e o conhecimento é construído (acrescentamos reconstruído) por meio da reflexão sobre os problemas reais encontrados e por meio de teorias que se fazem necessárias para a compreensão e busca de soluções".

O excerto 50 nos mostra a (re) construção desta abordagem de ensino, evidenciando a (re) articulação entre os princípios teóricos advindos das discussões teóricas antes/durante as mediações e o oferecimento de textos teóricos para leitura e reflexão, com o intuito de "embasar a discussão e o planejamento de ações futuras", bem como aventar possíveis soluções para problemas ou questões envolvendo a linguagem que possam surgir.

1. Sueli: Eu não sei se é por ai que você fere o princípio da autonomia
2. que eu entendi, eu vou te falar o que eu entendi durante a sua
3. apresentação. Eu acho que o fato de você pretender no seu projeto
4. induzir, não negociar, induzir determinadas...

5. Cláudia: Ah eu entendi também...
6. Sueli: Isso entra em conflito com o princípio da autonomia, a idéia de
7. indução.
8. Cláudia: Hum hum.
9. Sueli: Que é diferente de negociação.
10. Cláudia: É, mas se isso é só uma tática que eu estou usando para
11. ensinar para ele, o que ele já demonstrou estar precisando, entendeu?
12. E não só isso, porque eu não posso ficar corrigindo todos os erros que
13. ele produz em uma interação, né? Às vezes eu induzo ele a assim
14. —ah como diz nananá||, e eu —ah como diz nananá?||, eu não falo
15. —ó ta errado é assim||.
16. Sueli: É uma reformulação.
17. Cláudia: Eu repito, não é uma forma de indução. Eu to induzindo ele
18. a ver que aquilo que produziu é um erro.
19. Sueli: Ah entendi.
20. Cláudia: (risos)
21. Sueli: E você considera isso uma maneira de induzi-lo.
22. Cláudia: Hum hum. Eu estou induzindo ele a ver o que ele fez ta
23. errado e...
24. Sueli: Você precisa colocar isso no seu ponto de vista, Cláudia. É
25. uma maneira diferente de ver a indução.
26. Cláudia : Humhum.
27. Sueli: Nesse exemplo específico que você deu, por exemplo...
28. Cláudia: Porque eu faço muito isso.
29. Sueli: Porque isso, num sei, seria até interessante você ler, porque
30. dentro das diferentes maneiras de fazer correção, essa é uma delas,
31. ela chama reformulação.
32. Cláudia: Humhum.
33. Sueli: Em que você repete o que o aluno disse eliminando o erro, mas
34. de uma maneira implícita.
35. Cláudia: Humhum.
36. Sueli: Você não está dizendo —ó, está errado, é assim||, você
37. simplesmente refaz o enunciado, eliminando o erro e continua a
38. interação, sem chamar a atenção para isso.
39. Cláudia: Humhum.
40. Sueli: Então isso se chama reformulação. Eu nunca havia pensado
41. nisso como uma maneira de indução, nunca. Bom, aliás se eu pensar
42. assim, todas as maneiras de correção são uma forma de indução.
43. Pensa um pouco.
44. Cláudia: Todas?
45. Sueli: Eu não estou induzindo o outro a perceber de forma implícita
46. ou explícita que tá errado, que eu considero aquilo como um erro? O
47. certo seria uma outra forma?

Excerto 50: Mediação entre Cláudia e Sueli.

Neste excerto, é possível observarmos um diálogo crítico-reflexivo entre a Cláudia (que desempenha o papel de aluna-professora) e Sueli (no papel de professora mediadora), conforme Vieira-Abrahão (2009), sobre conceitos amplamente utilizados nas teorias de ensino-aprendizagem de línguas, a saber: “conceitos como autonomia, negociação, correção de erros, reformulação e indução” (pg. 21).

A mediadora traz as questões da linguagem inseridas nesta prática social real – virtual - à luz dos princípios teóricos advindos da LA e/ou áreas afins. Por ter desenvolvido um estudo empírico de mestrado tendo como cerne as questões supracitadas, a professora mediadora tem um sólido embasamento teórico, procurando, de forma reflexiva, cooperativa e colaborativa, auxiliar a sua interagente a examinar e a refletir sobre suas ações, visto que a mesma ainda desconhece estes pressupostos teóricos pois, no momento em que foram coletados os registros, a interagente brasileira se encontrava no processo de (trans) formação inicial de professores de línguas.

Ficou evidenciada na releitura e posterior análise dos dados a maneira como Sueli sugere a Cláudia que se (des) envolva nas interações e que mergulhe nas leituras teóricas da área. Estas ações, propiciariam que a mesma realizasse uma prática mais efetiva e pudesse estar preparada para as futuras interações com o estrangeiro estadunidense, articulando as teorias advindas da literatura com as suas próprias teorias implícitas e as do interagente estrangeiro. Neste caminho é possível depreendermos o desenvolvimento e/ou (re) construção de duas competências: a) *a teórica*, que segundo Vieira-Abrahão (1996), envolve saber explicar porque ensina da forma que ensina, e porque os alunos aprendem da forma que aprendem (estratégias e estilos de aprendizagem; inteligência múltiplas, dentre outros), ao passo que se fizermos isto estaremos desenvolvendo aquilo que Prabhu (1990) denominou como senso de plausibilidade⁵²; b) *a aplicada, vivenciada e/ou sintética*, que envolve, segundo Almeida Filho (1993), o professor explicar “(...) com plausibilidade por que ensina como ensina da maneira como ensina e porque obtém os resultados que obtém”.

Sem dúvida, a professora mediadora possibilita meios para que a interagente possa refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas, mostrando que as ações empreendidas pela mesma nas sessões de mediação não são formas de apenas legitimar as suas próprias crenças, mas de possibilitar condições para que a interagente (re) construa as competências (teórica e aplicada/sintética e vivenciada) e pense criticamente acerca do seu papel como professora ou como aprendiz de línguas.

Analisemos agora as sugestões dadas pela professora mediadora no que concerne aos possíveis conflitos entre a interagente brasileira e o estrangeiro, conforme pode ser observado no seguinte excerto.

⁵² Para informações adicionais sobre o “senso de plausibilidade” do professor de línguas, veja Sandei (2007).

1. “(...) Quando surgiu a idéia de proporem-se temas para que eles se
2. preparassem antes das interações, ela diz que desconfia que seu par
3. interagente (doravante PI) pode não gostar, visto que em outros
4. momentos em que a interação fica um pouco previsível, ele parece não
5. gostar muito. Ainda creio que, do ponto de vista pedagógico, essa seria
6. uma boa alternativa, pois, supõe-se que PI iria pesquisar, não só o
7. vocabulário, mas outros aspectos lingüísticos para falar sobre os temas
8. definidos, e assim, haveria produção de insumo e, possivelmente, o
9. feedback a essa produção. Porém, não sei até que ponto devo insistir
10. nisso. Aliás, não tenho certeza se isso seria realmente eficaz e, por outro
11. lado, Cláudia não parece ter outras ideias alternativas”.

Excerto 51: Diário da Mediadora

Acreditamos que esta desconfiança (excerto 51, linha 2) deve-se a dois fatores. O primeiro, *medo de perder o interagente americano*, visto que a referida participante já passara por esta experiência no projeto Teletandem, a saber, o primeiro interagente desistiu das interações, criando na interagente brasileira um certo receio no início da interação com o outro estrangeiro. O segundo, acredita que deva *atender as necessidades comunicativas do outro*.

No que concerne ao primeiro fator, *o medo de perder o interagente estrangeiro*, observe o que ocorreu na segunda interação, conforme pode ser observado na interação e no diário da interagente.

1. Cody: qual sao os estereotipos das personas estadounidenses?
2. Cláudia: pessoas
3. Cody: sim...heha
4. Cláudia: bom... eu penso que são mais sérias
5. Cody: NAO!
6. Cláudia: hahahaha
7. Cláudia: não quis ofender
8. Cody: entendo.
9. Cody: entendo, pero não estou de acordo
10. Cody: concordo?
11. Cody não concordo...?
12. Cláudia: pero = mas
13. Cody: haha. mas não concordo.
14. Cody: perfeito?
15. Cláudia eu não tenho uma opinião formada, pois nunca estive aí e não
16. conheço nenhum americano pessoalmente.

Excerto 52: Interação entre a brasileira e o estrangeiro

1. “(...) quando ele me perguntou qual era o estereótipo de uma
2. pessoa estadunidense. Me senti desconfortável em responder
3. isso, pois o que eu pensava de uma pessoa estadunidense é que se
4. tratavam de pessoas sérias, não muito receptivas, ou seja, eu
5. tinha uma imagem negativa. O melhor termo que encontrei para
6. dizer a ele o que eu pensava sem ofendê-lo foi “sério”. Mesmo

7. assim, a resposta dele foi um não em letras maiúsculas, o que me
8. deixou assustada. Entretanto, não ficou um clima ruim. Eu pedi
9. desculpa, dizendo que não queria tê-lo ofendido; ele respondeu
10. dizendo que não concordava com esta minha opinião, e depois
11. continuamos a conversar, já sobre outro assunto muito mais
12. agradável.

Excerto 53: Diário da Interagente Brasileira

Podemos hipotetizar que esta ação do interagente estrangeiro remeteu à experiência que Cláudia tivera com o primeiro interagente estrangeiro, causando na mesma um sentimento de medo de uma possível perda deste interagente. Outro fato que nos chamou à atenção é que na interação seguinte o interagente estadunidense retomou a questão dos estereótipos, e analisemos como a interagente brasileira lidou com aquela situação, conforme é asseverado em seu diário.

1. “(...) ele voltou ao assunto dos estereótipos, dizendo que ele
2. estava pensando no fato de eu ter dito que ele era sério. Ele me
3. disse ter chegado à conclusão de que ele deve estar mesmo muito
4. sério, pois está muito preocupado com o que vai fazer depois da
5. faculdade. Eu disse somente que tinha entendido o que ele havia
6. dito e procurei não continuar o assunto, para não virar uma
7. conversa “de divã” ou entre amigos, por exemplo, um dando
8. conselhos para o outro. Perguntei então o que ele achava dos
9. brasileiros, qual era o estereótipo do brasileiro pra ele. Ele se
10. referiu a alguns aspectos de estética e disse que nos fazíamos
11. festa a todo momento, colocação esta que achei um pouco
12. estranha e não concordei. Ele continuou a elencar alguns
13. aspectos da cultura e depois pediu que eu contasse a ele algo que
14. ele havia esquecido de mencionar. Tal assunto não estava me
15. agradando, então disse que também não lembrava mais de nada,
16. para que pudéssemos mudar o foco da nossa conversa.

Excerto 54: Diário da Interagente Brasileira

Conforme é afirmado no excerto 54 (linhas 14 a 16), este assunto não estava interessando tanto à interagente brasileira por causa da experiência negativa que vivenciara na qual perdera o seu interagente estadunidense. Porém, mesmo não concordando com a visão cultural do Brasil expressa pelo estrangeiro, ela não deu continuidade ao assunto, visto que esta questão poderia ser um obstáculo à comunicação entre eles.

Agora, tendo como foco a abordagem reflexiva adotada pela mediadora, observemos como ela conduz as mediações.

1. Cláudia: Mas com relação a uma estratégia concreta para eu ajudar a ele quanto
2. a isso eu num sei. Acho que depende mais do momento, num sei.
3. Sueli: Acho que seria interessante você pensar sabe, eu também assim, eu

4. gostaria que você tentasse levantar algumas possibilidades entendeu? Tentar
5. realmente em como, que tipo de atividade, ou que tipo de estratégia, enfim,
6. como professora de língua estrangeira, o que você pode fazer para ajudá-lo a
7. desenvolver melhor essa questão de adequação. Eu acho que realmente parece
8. ser um ponto importante...
9. Cláudia: Para ele.
10. Sueli: É.
11. Cláudia: Mas eu fico pensando assim, a gente nunca combinou um assunto,
12. então surge assim...
13. Sueli: Eu percebo.
14. Cláudia: Surge assim as dúvidas dele, então depois que passa a interação eu
15. fico pensando “como é que eu vou trabalhar?”
16. Sueli: Você está me perguntando?
17. Cláudia: Não eu to dizendo assim.
18. Sueli: A sua reflexão.
19. Cláudia: Aham. Eu fico pensando nisso, só que cada vez que aparece uma
20. inadequação diferente, devido a essa nossa surpresa de assunto, a gente nunca
21. combina. Então eu num sei.
22. Sueli: Na verdade Cláudia, eu num acho que tenha alguma maneira de você
23. prever isso. Prevenir, arrumar uma forma preventiva para que ele não erre mais
24. ou para que esses erros não ocorram, mas o que acho sim é que talvez você
25. possa fazê-lo trabalhar mais. Percebe? Por exemplo você falou *em temas*. Num
26. sei, isso pode ser uma idéia vocês combinarem um tema com antecedência.
27. Num sei, assim, tentar pensar algumas possibilidades que o levem a se preparar
28. para o encontro. Percebe? Você vai preparar enquanto professora de português e
29. ele comece a perceber talvez também tem que começar a se preparar como
30. professor de inglês, né? Porque até o momento vocês tem conversado sobre o
31. assunto que surge até porque você tinha uma série de questões para resolver
32. com ele né? Sobre termo de consentimento, eu tenho visto que você tem tentado
33. resolver isso assim um pouquinho a cada interação, e tem funcionado. Eu acho
34. que as interações de vocês tem rendido bem, né? Mas eu to pensando agora
35. numa ação pedagógica, porque o professor assim, normalmente num contexto
36. de aula regular, o professor se prepara, né, para a aula e ainda que a aula não
37. seja estruturadinha, uma gramática, o professor se prepara, ele vai atrás do
38. material de alguma coisa e tal e se prepara. Ele tem um objetivo. Percebe?
39. Então é nesse sentido que eu to tentando te dizer, é talvez você pudesse se
40. preparar de fato para a aula dele. Num precisar dar uma aula de gramática, não é
41. isso, tá? Mas preparar alguma coisa de fato. Agora o quê, é que eu também não
42. sei, mas acho que seria importante também que você pensasse e você
43. descobrisse né?

Excerto 55: Interação entre a mediadora e a brasileira)

Conforme podemos observar no excerto 55, a professora mediadora começa, de uma forma indireta, a auxiliar a interagente brasileira sob a luz dos princípios advindos das teorias da LA. Num primeiro momento, ela sugere que a interagente desvende estratégias pedagógicas que poderiam ser utilizadas na interação com estrangeiro (excerto 55, linhas 3 a 8). E, num segundo momento, sugere que a interagente possa trabalhar com temas (excerto 55, linhas 25 a 30).

Ela concretiza as materialidades do modelo de supervisão de Korthagen (2001). Sob a perspectiva de supervisão cíclica, conforme enfatizado por Salomão (2008, p. 31-32), o formador deve partir da práxis do professor ou aluno-professor, “ajudando-o a encontrar experiências úteis na prática”, o número 1 do ciclo, chamado de “Ação” (*Action*).

A segunda fase (2) envolve visionamento da prática, denominada pelo autor como *Looking back on action*, ou seja, olhar de volta para a ação; enquanto a terceira (3) supõe a conscientização sobre os principais aspectos da ação do professor ou professor-aluno, denominada *Awareness of essential aspects*, que implicar tomar consciência dos aspectos fundamentais. Ambas demandam do professor uma volta à reflexão sobre suas ações, e do supervisor, atitudes que envolvem “aceitação, empatia, sinceridade, concretude, confronto, generalização, utilização do aqui e agora e ajuda a tornar as coisas explícitas”, chegando-se à quarta fase (4), *Creating alternative methods of action*, na qual, como o próprio nome já diz, deverá haver uma busca por métodos alternativos de ação, sendo que o formador deve “ajudar a encontrar e escolher soluções”.

Esta fase pode envolver também uma “volta à teoria em um programa separado”. A quinta fase (5), denominada *Trial* (tentativa), completa o ciclo com uma volta à primeira fase. Nesse momento, há, então, uma tentativa de “dar continuidade ao processo reflexivo por meio volta à prática, na qual novos esforços serão feitos para se alcançarem os objetivos propostos. Segundo o autor, espera-se, assim, que essa volta à prática se mostre novamente uma experiência útil para o professor ou professor-aluno, podendo desencadear todo o ciclo novamente”. Esta filosofia interfaceia as ações pedagógicas da professora mediadora, auxiliando a interagente brasileira a agir reflexivamente, conforme pode ser observado no excerto 55.

3.3.2.2 A primeira e segunda sessões de mediação: Alguns possíveis reflexos

Após a primeira mediação, é possível depreendermos um possível movimento no sistema de crenças da interagente brasileira. Durante a sexta interação, que ocorreu em língua portuguesa, a crença inicial da interagente que era a concepção de língua (*gem*) como “um instrumento que as pessoas usam para interagir entre si, para se comunicar, ou seja, é a ferramenta das relações sociais”, passou a ser concebida como estrutura, sistema. Essa crença, até certo ponto implícita, é observada na maneira como a interagente brasileira conduz as interações, conforme pode ser observado no excerto a seguir.

- | | |
|------------|--|
| 1. Cody | eu tive uma entrevista na sexta-feira |
| 2. Cláudia | ah é |
| 3. Cláudia | para que? |
| 4. Cody | para estudar/ <i>ensinar no Brazil</i> |
| 5. Cláudia | (<i>Brasil</i>) |
| 6. Cody | sim. |
| 7. Cláudia | legal |
| 8. Cláudia | e como foi? |

Excerto 56: Interação entre a brasileira e o estrangeiro

Como pode ser observado no excerto 56, o interagente estadunidense cometeu um erro de ortografia (excerto 56, linha 4). Esse erro não compromete à comunicação. Mesmo assim ele é corrigido “automaticamente” pela interagente brasileira. Isso reforça a crença de que a experiência advinda da interagente brasileira em uma escola que priorizava a forma e não a comunicação tem uma grande influência no seu sistema de crenças, conforme pôde ser observado no excerto 57 e pode ser reforçado pelos excertos que serão apresentados e discutidos a seguir.

- | | |
|-------------|---|
| 1. Cody: | eu vou <i>recibir</i> uma resposta pronto |
| 2. Cláudia: | é para a Fullbright? |
| 3. Cody: | sim. |
| 4. Cláudia: | (<i>receber</i>) |
| 5. Cody: | obrigado |
| 6. Cláudia: | de nada :) |
| 7. Cody: | :) |

Excerto 57: Interação entre a brasileira e o estrangeiro

Novamente, o interagente estadunidense comete o mesmo erro de ortografia (excerto 37, linha 1) e a interagente brasileira o corrige da mesma forma (excerto 57, linha 4). Conforme já atestado por Barcelos (2006, p.19-20), as crenças são *dinâmicas, emergentes, socialmente (re) construídas e situadas contextualmente, experienciais*, mediadas, mas podem ser *paradoxais e contraditórias*, podendo “agir como instrumentos de empoderamento ou como obstáculos para o ensino/aprendizagem de línguas” (p. 20).

Tendo como cerne esta última característica, é possível observarmos este paradoxo no *dizer* e no *fazer* da interagente. Enquanto ela dizia que os erros deveriam ser corrigidos quando interferem na comunicação, quando relata o evento supracitado, afirma que o interagente cometeu erros que comprometiam o sentido da frase e/ou do enunciado, conforme pode ser observado no excerto 58.

1. “(...) Em seguida, ele me contou sobre uma entrevista que ele havia

2. feito, para uma bolsa de estudos aqui no Brasil chamada Fullbright.
3. Nesta fala, ele utilizou um verbo em espanhol, e eu *o corrigi*
4. *imediatamente*. Ele se valeu de uma expressão que *prejudicou muito o*
5. *sentido* do que ele estava tentando dizer, *mas, mesmo assim, eu*
6. *consegui depreender esse sentido*. Quando percebi essa inadequação,
7. perguntei a ele o que ele estava querendo dizer com tal expressão de
8. sentido inadequado (receber resposta pronto) e, após alguns segundos,
9. ele mesmo escreveu a palavra que deveria ser trocada na expressão
10. para se atingir a significação desejada (logo).

Excerto 58: Diário da Interação 6

Certamente, esta ação reflete/refrata as suas crenças como aluna, ou quando desempenha o papel de aluna, que, segundo ela, preferia ser corrigida automaticamente pelo interagente estadunidense quando cometesse algum erro na língua-alvo.

Porém, o que pode ser observado na interação 9, é uma mudança na atuação. Enquanto nas interações anteriores ela corrigia sempre o interagente estadunidense, a partir dessa interação, houve uma redução do número de correções realizadas. Analisemos o excerto 59:

- | | |
|--------------|---|
| 1. Cody: | você <i>tinha assistido</i> o filme "Life Aquatic"? |
| 2. Cody: | sim |
| 3. Cláudia: | huuumm |
| 4. Cláudia: | não me lembro de ter <i>assistido</i> esse filme |
| 5. Cody: | não sei o nome no português |
| 6. Cláudia: | vou procurar |
| 7. Cody: | com Bill Murray, Owen |
| 8. Wilson... | e uma mulher que não sei |
| 9. Cody: | Seu Jorge canta <i>no eso</i> filme |
| 10. Cody: | e muito bom |
| 11. Carol: | ah... legal... |

Excerto 59: Interação 9

Conforme podemos observar neste excerto (linhas 1, 2, 3 e 4), enquanto na outra interação a interagente brasileira utilizava a correção direta, nesta interação utiliza os pressupostos de uma correção indireta (linha 4). Podemos hipotetizar que esta redução se deve à realização da segunda sessão de mediação, que dentre as inúmeras variáveis apresentadas e discutidas, figuraram as relacionadas com formas de correções e questões relacionadas com a (re) construção do significado, conforme pode ser observado no excerto a seguir extraído da interação da mediação e asseverado pelo diário da mediadora:

- | | |
|-------------|---|
| 1. Sueli: | E o tipo de erro que ele corrige, quais |
| 2. Sueli: | são? Você já parou para perceber |
| 3. | isso? |
| 4. Cláudia: | Não. |
| 5. Sueli | Releia suas interações. |

Excerto 60: Interação da Mediação

1. “(...) Sugeri, então, que ela lesse as
2. interações em inglês e tentasse perceber em
3. que momentos ocorrem as correções, o que
4. ela achou uma boa idéia”.

Excerto 61: Diário da Mediadora

Certamente a experiência advinda destas sessões de mediação tem influência no repensar das atividades pedagógicas empreendidas no Teletandem. Acerca destes excertos e dos apresentados preliminarmente, a professora mediadora possibilitou meios com o intuito de auxiliar a interagente brasileira a (re) pensar (criticamente) o complexo processo de aprender e ensinar LE.

A nosso ver, os excertos abaixo realçam esta questão.

1. Sueli: E eu percebi que você tem, num é nem questão de você
2. corrigir, é que às vezes é muito difícil de entender. Eu percebo que
3. você negocia isso com ele assim né?
4. Cláudia: Aham.
5. Sueli: Então. E percebendo que isso é um dos problemas, você
6. imagina uma maneira de tentar ajudá-lo com relação a isso?
7. Cláudia: Primeiro de tudo que eu penso com relação a isso é não
8. falar assim direto “O que que você quis dizer com isso?” ou coisa
9. assim direto que eu acho que inibe muito.
10. Sueli: Hum hum.
11. Cláudia: Então eu pergunto algo mais sutil, sem perguntar de uma
12. maneira bem /?/
13. Sueli: Não, eu acho que é uma maneira assim, quando atrapalha a
14. comunicação, muitas vezes num tem como você ser sutil.
15. Cláudia: É que muitas vezes você fala assim “Que?”.Né? É uma
16. coisa assim meio chata.
17. Sueli: Aham.
18. Cláudia: Eu acho “O que você quis dizer com tal palavra?”
19. Sueli: Exatamente.
20. Cláudia: Coisa mais./?)
21. Sueli: Aham, eu percebo que você...
22. Cláudia: Mas com relação a uma estratégia concreta para eu ajudar a
23. ele quanto a isso eu num sei. Acho que depende mais do momento,
24. num sei.
25. Sueli: Acho que seria interessante você pensar sabe, eu também
26. assim, eu gostaria que você tentasse levantar algumas possibilidades
27. entendeu? Tentar realmente em como, que tipo de atividade, ou que
28. tipo de estratégia, enfim, como professora de língua estrangeira, o
29. que você pode fazer para ajudá-lo a desenvolver melhor essa questão
30. de adequação. Eu acho que realmente parece ser um ponto
31. importante...

Excerto 62: Diário da Mediadora

Conforme é exemplificado no excerto 62 (linhas 25 a 31), a professora mediadora, de forma paulatina, auxilia a interagente a refletir acerca da ação pedagógica no e para o meio virtual. Esta ação, reflete/refrata uma abordagem sócio-interacionista (VYGOTSKY, 2001, 1998, 1978), em que o conhecimento é (re) construído cooperativamente e colaborativamente (FIGUEIREDO, 2006) (excerto 62, linhas 1 a 6). Vale salientar que a mediadora instiga a interagente a refletir sobre essas questões sob o olhar crítico-reflexivo de uma professora de LE (abordagens, possibilidades, tipos de atividades, estratégias, dentre outros) em formação inicial.

3.3.3 As crenças da professora mediadora e da interagente brasileira após o processo de mediação

Para a interagente brasileira a experiência foi muito proveitosa. Do ponto de vista do seu papel como professora de português como LE, ela acha que poderia ter feito muita coisa de maneira diferente, mas sob as condições que se apresentavam, ela fez o possível, conforme pode ser observado nos excertos abaixo

1. Sueli Mas no final você achou assim que valeu a pena, foi
2. tudo bem? Você curtiu?
3. Cláudia: Ah me deu um friozinho na barriga de pensar que eu
4. tenho que fazer de novo, sabe? Mas eu quero fazer de novo.
5. Eu tenho medo, eu fico ansiosa, mas eu quero fazer de novo.
6. Sueli E foi bom no final das contas?
7. Cláudia Foi. Daí eu comecei a ficar apreensiva porque eu
8. perguntava se ele queria fazer em português e ele falava que
9. não porque ele estava nervoso, entendeu?
10. Sueli: Cláudia, é natural, para ele também !
11. Cláudia: É, mas ai eu falei eu vou ter que ficar falando aqui
12. inglês eternamente. Eu já não tinha nem mais assunto. Quando
13. a gente está no *chat* a gente tem assunto para cinco horas de
14. interação. E a gente nem combina. A gente nunca fez isso.
15. Apesar de você tivesse dado dica já na outras reuniões, mas eu
16. nunca consigo fazer isso. Mas a gente sempre tem assunto.
17. Agora no oral é meio difícil.
18. Sueli: É?
19. Cláudia: É. Foi um pouco. Ai quando ele estava falando em
20. português também às vezes. Porque eu comecei a tomar
21. cuidado com o que eu ia falar em português para ele entender.
22. Sueli: Aham, entendi.
23. Cláudia: Mas ele tem uma compreensão muito boa assim. Ele
24. não consegue falar tudo, mas ele consegue compreender muito
25. bem.

Excerto 63: Trecho extraído a terceira sessão de mediação

Conforme podemos observar no excerto 63, para a interagente brasileira foi um desafio ensinar português para o estrangeiro. Isto se deve, conforme pode ser observado no excerto 63 (linhas 3 a 5) os fatores relacionados à ansiedade. Porém, a interagente está disposta a dismantelar estes obstáculos por meio de novas experiências no *Teletandem* (excerto 63, linha 4). Além disso, ela salienta a dificuldade encontrada por ambos (o estrangeiro e o brasileiro) na oralidade, comparando às interações desenvolvidas por chat, que eram escritas. Certamente, estas experiências possibilitarão condições para que o estrangeiro utilize a língua como meio de comunicação, e para expressar aquilo que pensa e sente como estrangeiro.

Analisemos as variáveis utilizadas pela interagente brasileira quando desempenha o papel de professora, mesmo que de forma inconsciente, ou seja, sem reflexão teórica sobre o processo.

1. Sueli: Então me fala como professora agora, durante a
2. interação em inglês. O que você achou da interação de
3. uma maneira geral?
4. Cláudia: Assim, ele não tem a pronúncia melhor do mundo,
5. mas ele consegue se comunicar bem. E ele tem um
6. vocabulário muito bom. Ele consegue falar o que ele quer. As
7. vezes uma coisa que eu to falando, ele não sabe o que é. Uma
8. vez ou outra eu tive que explicar o que que era. Mas eu acho
9. que ele tem.
10. Sueli E seu papel como professora?
11. Cláudia: Nesse dia, não existiu muito um papel como
12. professora (risos).
13. Sueli: Por quê?
14. Cláudia: (risos) Foi meio que assim uma descoberta assim
15. para os dois. Sabe quando você fica assim meio fora do ar?
16. Assim, eu tentei corrigir algumas coisas que ele falou, mas
17. num foi aquele planejamento todo, assim, de tentar explicar
18. direitinho para ele porque de um determinado erro ou não.
19. Tudo certinho. Foi mais um bate-papo assim, uma descoberta.
20. Como se fosse as primeiras em *chat* que eu fiz.
21. Sueli Hum hum. E sobre o que vocês falaram em
22. português?
23. Cláudia: Em português? Ah, eu contei para ele das diferenças
24. do som do r aqui no Brasil, aí ele me contou que a professora
25. dele era de São Paulo, aí eu falei que o r dela seria de um
26. determinado jeito e que o meu era de outro, já parecido com o
27. inglês. É... O que mais... Ai, eu num lembro se foi em inglês
28. ou em português, daí eu falei com ele que eu estava pensando
29. em ir para lá o ano que vem, e que eu gostaria de fazer algum
30. estágio em alguma universidade que ensinasse português
31. como a dele, né? Ai ele falou que cidade eu estava pensando
32. em ir, como já tem uma amiga minha que vai também, e que
33. já acerto de ir para Atlanta, eu falei que talvez eu poderia ir
34. para lá. Aí ele já foi atrás lá na internet em uma universidade

35. lá que tem ensino de português e me passou o nome.

Excerto 64: Trecho extraído a terceira sessão de mediação

No excerto 64 (linhas 14 a 20) a interagente brasileira retoma a sua primeira experiência com a oralidade no Teletandem, e, conforme podemos observar no excerto 57 (linhas 23 a 35), as interações em teletandem experienciadas pela interagente brasileira focaram não apenas o âmbito linguístico, mas também em aspectos culturais (cidades e universidades estrangeiras; as diferenças fonéticas das regiões do Brasil, etc).

Em suma, do ponto de vista de aluna de inglês como LE, ela afirma que, apesar de ter interagido quase exclusivamente por escrito, seu desempenho melhorou, também, na oralidade – ela acha que adquiriu maior fluência tanto na produção escrita quanto oral (excerto 64, linhas 5 a 7). Essa questão sócio-afetiva é muito importante para Cláudia que sempre se diz muito nervosa ao interagir em língua inglesa, conforme pode ser observado nos excerto 65.

1. Sueli: Você consegue definir para mim quais são os seus objetivos
2. enquanto aluna de inglês no teletandem?
3. Cláudia: Ah eu consigo.
4. Sueli:Então fala para mim.
5. Cláudia: Eu gostaria de adquirir fluência e conseguir pensar e falar
6. inglês rapidamente e eu queria assim, se ele pudesse me explicar,
7. porque de determinada construção ou não. Para eu firmar realmente na
8. cabeça, não simplesmente decorar assim, tem que ser daquela forma.
9. Então o que eu faço com ele, é o que eu esperava que, porque ele não
10. tem a mesma consciência do que eu, que ele fizesse por mim,
11. entendeu? Falar assim “você num vai usar dessa forma por causa
12. disso, disso e disso”. E a partir disso praticar e adquirir uma fluência
13. na língua inglesa.
14. Sueli: A partir do princípio disso, que você sabe o que você quer
15. aprender...
16. Cláudia: Aham.
17. Sueli: Sendo autônoma, como você pode conseguir isso durante as
18. interações em inglês?
19. Cláudia: Eu pergunto. Por isso que eu pergunto sempre.
20. Sueli: Então você percebe o que eu to querendo pensar aqui,
21. refletir é sobre a questão da autonomia. Então se você realmente é
22. uma aluna autônoma e como você sabe o que vice quer aprender,
23. que tome iniciativas para atingir esses objetivos, é possível isso
24. dentro do teletandem?
25. Cláudia: É...ai no caso eu pergunto, mas ele não dá um retorno que
26. eu espero, entendeu.
27. Sueli: Aí já é o princípio da reciprocidade.
28. Cláudia: É, só que eu sei porque ele não dá esse retorno que eu
29. espero.
30. Sueli: E o que seria?

31. Cláudia: Eu acho que é porque ele não tem a mesma formação que
32. eu, eu to ali formada, ele não é a mesma coisa, entendeu? Por isso
33. que eu falei, é o princípio da reciprocidade. E ai até que ponto,
34. porque eu sou professora em formação e ele não.
35. Sueli: Hum hum. Então você percebe que nós estamos, que eu não
36. tenho uma resposta para te dar..
37. Cláudia: (risos)

Excerto 65: Trecho extraído a terceira sessão de mediação

É vívido, no excerto 65 (linhas 4 a 8), que a interagente brasileira tem objetivos específicos, a saber: “(...) *adquirir fluência e conseguir pensar e falar inglês rapidamente e eu queria assim, se ele pudesse me explicar, porque de determinada construção ou não. Para eu firmar realmente na cabeça, não simplesmente decorar assim, tem que ser daquela forma*”. Conforme asseverado pela interagente, as sessões de teletandem possibilitaram condições para que ela alcançasse este objetivo, a partir de um princípio, que de uma forma direta ou indiretamente está relacionado com o seu engajamento no processo de ensino-aprendizagem e a sua relação com o outro: *autonomia* (excerto 65, linha 21 e 27). A interagente alcança o que deseja porque é autônoma e faz perguntas o tempo todo ao interagente estrangeiro, uma vez que ele não se preocupa em fornecer-lhe explicações espontaneamente. Observamos que, no excerto 65 (linhas 31 a 34), não há *reciprocidade* porque a formação do interagente estrangeiro é diferente, ou seja, não tem o mesmo esteio teórico que a interagente brasileira, em outras palavras, o paradigma crítico-reflexivo.

Para a professora mediadora, tanto ela quanto a interagente estão imbricadas no mesmo processo crítico-reflexivo (a interagente na formação inicial e a professora mediadora na formação contínua ou formação de formadores de professores de línguas), que poderá auxiliá-las a atuarem de forma satisfatória nos seus respectivos âmbitos de ensino e aprendizagem, conforme pode ser observado no excerto 66 (linhas 1 a 7).

1. Sueli: Nós estamos na mesma situação. Eu acho que a sua experiência
2. Carol, essa reflexão, aliada a um comprometimento que você parece
3. ter, em fazer que isso funcione de uma maneira positiva pra ambos,
4. pode te ajudar, pode nos ajudar, pode ajudar o projeto a resolver essas
5. questões. Que não são realmente, vamos dizer assim, definidas de
6. maneira satisfatória ainda, ta? Essas inquietações são comuns para
7. quase todos os membros do grupo.
8. Carol: Hum hum.

Excerto 66: Trecho extraído da terceira sessão de mediação

Porém, nas acepções da professora mediadora, as suas respectivas ações nas sessões de mediação não alcançaram os resultados idealizados por ela, conforme pode ser observado no excerto 67 (linhas 2, 3, 20 e 21)

1. “(...) Gostaria, também, de fazer algumas considerações sobre
2. minha participação como mediadora. Posso dizer que a mediação
3. se mostrou *uma tarefa mais difícil do que imaginava*. Em parte
4. por que às vezes não tinha as condições ideais para a realização
5. da sessão (por exemplo, não havia recebido um ou outro diário).
6. Em parte por que acho que ninguém nasce mediador (tutor) e
7. essa foi minha primeira experiência como tal. Por exemplo, hoje
8. percebo que, em uma das primeiras sessões de mediação com a
9. Cláudia, fiz intervenções de maneira bastante direta – me lembro
10. de dizer que ela devia organizar uma lista de assuntos que
11. poderiam ser discutidos durante as sessões com seu intergente,
12. uma vez que eles nunca haviam conversado a respeito de como
13. iriam trabalhar juntos (o que eu considerava essencial para o
14. sucesso da parceria tandem). Percebi, depois, que nada adiantou,
15. pois minha tentativa de ajudá-la não levou em consideração o
16. que ela (Cláudia) achava importante – o fato de que ela
17. acreditava que seu intergente não estava disposto a discutir tal
18. lista e, se ela o fizesse, ele poderia desistir da parceria. Aos
19. poucos, creio que as intervenções se tornaram mais sutis, porém,
20. eu creio que também não “provocaram”, em Cláudia, *o nível de*
21. *reflexão que eu julgava necessário*. A verdade é que me sinto tão
22. aprendiz quanto a Cláudia e sinto que não fui capaz de ajudá-la a
23. resolver certos conflitos, como a tensão mencionada por ela
24. tantas vezes entre os princípios da autonomia da reciprocidade.
25. De qualquer maneira, a experiência foi fundamental para que eu
26. pudesse entender melhor a complexidade do papel do tutor em
27. qualquer contexto de aprendizagem autônoma, mas ainda não me
28. sinto confiante no papel de autônoma, mas ainda não me sinto
29. confiante no papel de mediadora”

Excerto 67: Diário da Mediadora.

Conforme podemos observar no excerto 67 (linhas 20 e 21), a professora mediadora almejava criar condições para que pudesse, por meio da reflexão, auxiliar a sua intergente a resolver certos conflitos, visto que ela acha que não fora bem sucedida em alguns momentos, conforme pode ser observado no excerto 67 (linhas 9 a 18). A nosso ver, ela conseguiu isto em vários momentos. Para ilustrar, reiteramos aquele momento que ela auxiliou a sua intergente a lidar com a questão de estereótipos dos estrangeiros com o intuito de minimizar aquele possível conflito linguístico e cultural.

Segundo Barcelos (2007, p. 110)⁵³, “*educar é provocar mudanças ou criar condições para que elas aconteçam*” (Ênfase adicionada). Às vezes esperamos que esta mudança se dê de forma repentina, e talvez até de maneira paradigmática, ou seja, talvez hoje acreditemos em algo ou em alguma coisa e amanhã automaticamente desacreditamos naquilo que criamos até o presente momento. A mudança se dá de uma forma paulatina, de uma maneira gradual.

No que tange a mudança ou (re) significação das crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas, há, segundo Barcelos (2007), “fatores e condições favoráveis ou inibidores” em relação à mudança.

Conforme pode ser observado no excerto 56, já apresentado e discutido nesta tese, a ansiedade, o sentimento de incerteza parece apoderar a interagente brasileira. Para Shon (1971, p. 12) e Fullan (1991, p. 32) apud Barcelos (2007).“(...) [mudar é] (...) passar por *zonas de incertezas*. Experiência pessoal e coletiva “caracterizada por *ambivalência e incerteza*”.

Barcelos (2007, p. 115) afirma que

“(...) “a idéia de que a mudança implica momentos de dúvida, de incerteza, de ambiguidade, já que deixamos algo conhecido para embarcarmos no desconhecido, e o desconhecido sempre gera incertezas. A mudança seria um momento de caos, pois abala nossas convicções mais profundas, verdades que até então acreditávamos serem inquestionáveis. Começamos a questionar o familiar, que passa a se tornar desconhecido (inicialmente)”.

Para alguns estudiosos da linguagem (FULLAN, 1991; FREEMAN, 1989 apud BARCELOS, 2007), mudança não implica necessariamente mudança de comportamento mas “transformação de realidades subjetivas” (p. 36).

Para outros, implica conscientização daquilo que se faz:

“(...) “Mudança não quer dizer necessariamente fazer algo de maneira diferente, pode significar uma mudança na consciência. Mudança pode ser uma afirmação da prática atual”.

FREEMAN (1989, p. 29-30 apud Barcelos, 2007).

Para Woods (1996) é “(...) é uma “forma de pensar sobre o ensino” (p. 296). Em contrapartida, Almeida Filho (1993) e corroborado por Barcelos (2007), postula que o

⁵³ Barcelos (2007) trata das mudanças das crenças acerca do ensino e aprendizagem de línguas, problematizando a própria noção de mudanças de crenças e apontando fatores e condições capazes de conduzir os processos de mudança.

contexto é de suma importância para o processo de mudanças das crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas.

“(…) Para produzir impacto (perceptível), mudanças (profundas) e inovações (sustentadas) não são suficientes alterações apenas no material didático, mobiliário, nas verbalizações do desejável pelas instituições, nas técnicas renovadas e nos atraentes recursos audiovisuais. São cruciais novas *compreensões vivenciadas* da abordagem de aprender dos alunos e da abordagem de ensinar dos professores”

(Ênfase no original).

Ainda, segundo Almeida Filho (1993),

“(…) “mudança de fato na abordagem só ocorrerá nas rupturas (após reflexões e estudo) com as concepções mantidas quanto à linguagem, a aprender e ensinar a língua alvo, ou seja, dentro da abordagem de ensino dos professores”.

Segundo Barcelos (2007, p. 116), “sem uma mudança das crenças dos professores, as mudanças feitas nas outras fases da operação global (planejamento, produção de materiais, avaliação) serão apenas transições superficiais”.

Para Fullan (1991), as mudanças têm que ocorrer em três dimensões: nos materiais, nas abordagens de ensinar e nas crenças. Simão, Caetano & Flores (2005) destacam que o processo de mudança é gradual, por isto define mudanças como um processo complexo, interativo, multidimensional”, que “pressupõe a interação entre fatores pessoais e contextuais”, que “está intrinsecamente ligado à aprendizagem e ao desenvolvimento” e “inclui mudanças ao nível das crenças e das práticas e a articulação entre ambas”.

Retomando o excerto apresentado preliminarmente, visto que foram poucas sessões de mediação, talvez o tempo tenha sido curto se levado em conta o tempo necessário para que ocorram as mudanças. A partir do processo de elicitação e posterior conscientização das crenças, a professora mediadora poderá transformar as suas próprias crenças e auxiliar os interagentes a se tornarem conscientes das suas crenças e a (trans) formá-las se assim desejarem.

3.4 A professora mediadora: Legítima as crenças e/ou (re) constrói competências?

Tendo como foco as interações entre a interagente brasileira e o estrangeiro e as sessões de mediação realizadas entre a professora mediadora e a interagente brasileira, nesta seção, esboçaremos possíveis respostas às seguintes perguntas: “*A professora mediadora legitimou as suas crenças ou (re) construiu competências?*”

A tese que orienta este estudo empírico, conforme apresentado na introdução deste trabalho, é que em um contexto de (trans) formação inicial de professores de línguas, como o oportunizado pelo Projeto “*Teletandem Brasil: Línguas Estrangeiras para Todos*”, em que um professor em formação inicial é acompanhado de perto por um professor mediador (mestrando ou doutorando em LA), que, por sua vez, é assessorado pelos coordenadores do projeto e orientado por uma perspectiva sociocultural de ensino e aprendizagem e por uma abordagem crítico-reflexiva de formação docente, não ocorre somente legitimação de crenças, mas sobretudo a (re) construção de competências.

Conforme poderá ser observado nos excertos que serão apresentados e discutidos a seguir, a professora mediadora possibilitou meios para que a interagente pudesse refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas, mostrando que as ações empreendidas pela mesma nas sessões de mediação não são formas de apenas legitimar as suas próprias crenças, mas de possibilitar condições para que a interagente (re) construa as competências (implícita, teórica, aplicada/reflexiva/vivenciada, língua(gem) materna, intercultural e tecnológica) e pense criticamente acerca do seu papel como professora ou como aprendiz de línguas.

3.4.1 A Competência Implícita

A “competência implícita”, segundo Almeida Filho (1993), é constituída de “crenças e intuições”, que são geralmente influenciadas por nossas experiências vividas, assim como pela tradição cultural de seu país ou etnia. Geralmente esta competência implícita, na maioria das vezes, não é (re) conhecida pelo professor de língua em (trans) formação inicial e/ou contínua. O (re) conhecimento desta competência se dá, conforme diversos estudiosos da LA (VIEIRA-ABRAHÃO, 2009, 2004; ALMEIDA FILHO, 2006; SILVA, ROCHA & SANDEI, 2005; entre outros), por meio de diários reflexivos, sessões de visionamento, revisitação vicária e/ou outros procedimentos que poderiam ser utilizados advindos, da prática crítico-reflexiva (GIL & VIEIRA-ABRAHÃO, 2008; VIEIRA-ABRAHÃO, 2006; SILVA, ROCHA & SANDEI, 2005), dentre eles as sessões de mediação.

Por tratar-se de um estudo empírico de doutoramento que investiga se no processo de formação inicial, desenvolvido no projeto “*Teletandem Brasil: Línguas estrangeiras para todos*”, ocorre legitimação de crenças ou (re) construção de competências, realizamos, dentre outras coisas, o levantamento das crenças da professora mediadora e da interagente brasileira, conforme pode ser observado nas seções 3.3.1, 3.3.2 e 3.3.3. As crenças apresentadas e

discutidas nas referidas seções refletem/refratam suas concepções/visões de língua(gem), os papéis do professor, do aluno e do computador e a correção e/ou tratamento de erros.

Para exemplificar esta questão, vejamos como a mediadora auxilia a interagente brasileira a resgatar a sua competência implícita, conforme pode ser observado no excerto 68

1. Sueli: Certo. Mesmo essas aulas de gramática, você pretende
2. desenvolvê-las como? Essas aulas de gramática não,
3. essas aulas que você pretende planejar com base no
4. diagnóstico que você fez, né? Você já tem idéia como
5. você vai planejá-las?
6. Cláudia: Bom. Idéia eu tenho. Ideias eu tinha das interações
7. desde sempre, mas nada acontece. Mas eu pretendo que
8. seja assim, fazer ele produzir esse tópico e depois fazer
9. um fechamento, é claro que fazendo algumas correções
10. de algumas outras coisas que ele sente necessidade
11. disso, e ai depois um fechamento: “oh, vamos
12. conversar, você produziu mais coisas assim”.
13. Sueli: Que tipo de material que você pretende usar Cláudia,
14. para isso?
15. Cláudia: Então, depende das dificuldades dele. Sabe as
16. vezes, vamos supor o evento clássico de novo, “o
17. passado”.
18. Sueli: Hum hum.
19. Cláudia Num tem um material assim, mas eu só vou
20. puxar: “ah, e ai o que você nas suas férias passada?
21. Você já viajou para algum lugar? Alguma coisa assim.
22. A gente vai conversando sobre isso e tal e depois no
23. final faço uma amarração sobre isso.
24. Sueli Então pelo que eu to percebendo, você não tem
25. intenção de trabalhar a estrutura simplesmente pela
26. estrutura.
27. Cláudia Não, de jeito nenhum.
28. Sueli Então ta.
29. Cláudia Mas porque eu não acredito nisso de estrutura por
30. estrutura. Já caiu.
28. Ta. A idéia é sempre trabalhar o contexto e tal.
29. Cláudia: É o foco na comunicação.

Excerto 68: Trecho extraído a terceira sessão de mediação

Quando a mediadora pergunta à interagente brasileira como ela pretende trabalhar a gramática e/ou os aspectos gramaticais nas sessões em teletandem, a referida interagente exterioriza, conforme pode ser observado no excerto 68 (linha 6), de que tem várias “ideias”. Essas ideias, ou seja, crenças e/ou representações sociais foram (re) construídas socialmente e podem estar relacionadas com a suas experiências prévias advindas da escola pública ou do curso de formação inicial que está inserida, visto que, conforme pode ser observado no

excerto 68 (linhas 6 a 23), o seu foco envolve suprir as necessidades do interagente estrangeiro. Hipotetizamos, por sua vez, a influência do curso de formação inicial em que está inserido, visto que a interagente brasileira reflete criticamente na possibilidade de (re) construir uma abordagem mais sócio-interacionista e/ou comunicacional, deixando de lado os princípios de ensino-aprendizado de línguas focado na forma linguística, e pretende utilizar uma abordagem com foco no sentido, visto que concebe, conforme pode ser observado no excerto 68 (linha 29) e apresentado/discutido em seções anteriores, língua(gem) como comunicação.

A professora mediadora não impõe as suas crenças e/ou representações sociais; antes, sugere caminhos que poderiam ser utilizados pela interagente brasileira a fim de (re) construir uma interação mais profícua nas sessões em teletandem, conforme pode ser observado no excerto 69.

1. Sueli: Talvez você possa descobrir, num sei, usar alguma
2. coisa que está disponível na Internet. Sugerir a leitura
3. daquilo como um assunto para alguma interação. E
4. trabalhar esses tópicos gramaticais que você já
5. diagnosticou, independente do assunto, percebe?
6. Cláudia Hum hum.
7. Sueli Então o que eu to querendo te fazer você pensar a
8. respeito é o seguinte, independente do diagnostico que
9. você faz, é claro que esses assuntos são imediatamente
10. ligados à forma como você acabou de falar do
11. “passado”.
12. Cláudia Hum hum.
13. Sueli Vamos falar sobre as férias passadas e tal isso é
14. simples. Mas nem todas as formas gramaticais que você
15. Pretende tratar, vamos dizer assim, podem ter uma
16. relação imediata...
17. Cláudia É essa minha maior dificuldade.
18. Sueli Então é isso que eu to querendo...
19. Cláudia É nesse aspecto do passado vamos supor, eu já tenho
20. uma forma pronta de como ele chegar a isso.
21. Sueli Isso.
22. Cláudia Mas agora eu pretendo pensar nos outros. Achar um
23. meio de não ensinar a gramática pela gramática. Fazer
24. Ele refletir.

Excerto 69: Trecho extraída a terceira sessão de mediação

Os caminhos propostos pela professora mediadora são respectivamente: utilizar os artefatos da internet para a construção da interação em teletandem e partir das necessidades do interagente estrangeiro levantadas, através do diagnóstico que a interagente brasileira se

propôs a realizar. O que gostaríamos de enfatizar é que, após esta argumentação teórica até certo ponto implícita, a professora mediadora cumpriu o seu intento, que era de fazer a interagente brasileira refletir sobre o processo de ensinar e de aprender línguas. Vejamos o excerto 69 (linhas 22, 23 e 24) que asseveram esta premissa.

Se nos cursos de formação inicial de professores tivéssemos oportunidades de refletir acerca do nosso papel como formadores de professores e auxiliar os nossos alunos, neste caso, professores em formação inicial, a refletirem acerca do complexo processo de aprender e de ensinar línguas (ALMEIDA FILHO, 1993), formaríamos profissionais mais condizentes com os novos paradigmas que se vislumbram na contemporaneidade.

3.4.2 A Competência Teórica e Aplicada/Reflexiva/Vivenciada

Para Almeida Filho (1993, p. 37) a competência teórica se refere ao conhecimento que vamos (re) construindo “(...) nos escritos, nos resultados de pesquisa de outros e que o professor já articula, de maneira que aquilo que ele faz vai ficando mais próximo daquilo que se sabe, que leu e que já sabe articular”. Para Vieira-Abrahão (1996) a competência teórica é considerada uma sub-competência aplicada, reflexiva e/ou vivenciada (BASSO, 2001), pois oferece explicações para o saber ensinar e o saber aprender.

A competência aplicada, por sua vez, é concebida como “(...) aquela que capacita o professor a ensinar de acordo com o que sabe conscientemente (sub-competência teórica) permitindo a ele explicar com *plausibilidade por que ensina como ensina da maneira como ensina e porque obtém os resultados que obtém*” (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 37 – Ênfase adicionada).

Tendo estes aportes teóricos como alusão e/ou pano de fundo, apresentaremos a seguir excertos que mostram possíveis reflexos da competência teórica e aplicada/reflexiva/vivenciada e o articular das mesmas nas interações entre a interagente brasileira e o estrangeiro e nas sessões de mediações. Analisemos primeiramente o excerto 70 que nos mostra como foi proposta a questão de correção/tratamento de erros entre os interagentes

1. Cláudia: Ai eu perguntei para ele também a respeito das correções, porque eu
2. acho que se a pessoa tiver oportunidade de escolher, ela vai se sentir
3. melhor.
4. Sueli: Hum.
5. Cláudia: Então ai eu perguntei e ele disse que prefere assim: aconteceu o erro e
6. eu já corrijo.
7. Sueli: Hum sei.

8. Cláudia: Só que ele num perguntou como eu prefiro (risos).
9. Mas tudo bem. Eu também gosto que ele me corrija assim: errei e ele
10. já corrige.

Excerto 70: Trecho extraído da primeira sessão de mediação

Conforme podemos observar no excerto 70 (linhas 1, 2 e 3), a interagente brasileira tem preocupação com o interagente estrangeiro a ponto de estabelecer parâmetros de negociação entre eles. Parafraseando a participante, se a pessoa “tiver a oportunidade de escolher, melhor”. Enquanto a interagente brasileira pergunta para o estrangeiro de que forma ele gostaria que fossem corrigidos/tratados os erros, ele não o faz da mesma forma. Isto se deve ao processo de (trans) formação inicial crítico-reflexiva em que a interagente brasileira está inserida, propulsionando-a a negociar o processo de (re) construção do conhecimento. Outro dado de suma importância neste excerto é que a interagente brasileira prefere que o erro seja corrigido automaticamente (excerto 70, linhas 5 e 6). Certamente, esta ação reflete/refrata as primeiras experiências educacionais da interagente brasileira advindas de uma escola que tinha uma concepção ou abordagem tradicional de ensino, onde o erro certamente deveria ser “banido”, visão completamente divergente de uma concepção contemporânea de ensino em que o erro é parte do processo.

Tendo como foco o processo de mediação entre Sueli e Cláudia, fica evidente a postura *não diretiva, colaborativa e auto-exploratória* (KORTHAGEN & KESSELS, 1999; KORTHAGEN, 2001; FIGUEIREDO, 2006; SALOMÃO, 2008), da professora mediadora, visto que ela não impõe, mas sugere procedimentos que poderiam ser utilizados pela interagente brasileira a fim de lidar com uma questão levantada pelo estrangeiro, conforme já apresentado e discutido em sessões anteriores e pode ser observado no excerto 71.

1. Sueli: E eu percebi que você tem, num é nem questão de você corrigir, é que às
2. Vezes é muito difícil de entender. Eu percebo que você negocia isso com ele
3. assim?
4. Cláudia: Aham.
5. Sueli: Então. E percebendo que isso é um dos problemas, você imagina uma
6. maneira de tentar ajudá-lo com relação a isso?
7. Cláudia: Primeiro de tudo que eu penso com relação a isso e não falar assim direto
8. - O que que você quis dizer com isso?|| ou coisa assim direto que eu acho
9. que inibe muito.
10. Sueli: Hum hum.
11. Cláudia: Então eu pergunto algo mais sutil, sem perguntar de uma maneira bem /?/
12. Sueli: Não, eu acho que é uma maneira assim, quando atrapalha a comunicação.
13. Muitas vezes num tem como você ser sutil.
14. Cláudia: É que muitas vezes você fala assim —Que?||.Né? É uma coisa assim meio
15. chata.

16. Sueli: Aham.
17. Cláudia: Eu acho —O que você quis dizer com tal palavra?||
18. Sueli: Exatamente.
19. Cláudia: Coisa mais./?/
20. Sueli: Aham, eu percebo que você...
21. Cláudia: Mas com relação a uma estratégia concreta para eu ajudar a ele quanto a isso
22. eu num sei. Acho que depende mais do momento, num sei.
23. Sueli: Acho que seria interessante você pensar sabe, eu também assim, eu gostaria
24. que você tentasse levantar algumas possibilidades entendeu? Tentar
25. realmente em como, que tipo de atividade, ou que tipo de estratégia, enfim,
26. como professora de língua
27. estrangeira, o que você pode fazer para ajudá-lo a
28. desenvolver melhor essa questão de adequação. Eu acho que realmente
29. parece ser um ponto importante...

Excerto 71: Segunda interação entre a mediadora e a interagente brasileira

Fica evidenciado no excerto 71 (linhas 20 a 26), que a mediadora sugere e conduz a interagente brasileira a refletir sobre a questão. Este procedimento, a nosso ver, evidencia o articular dos princípios teóricos que ela já (re) construiu durante a sua formação inicial e contínua e a prática social real em que ela está inserida. Reiteramos que, na leitura dos dados, percebe-se em vários momentos que a referida mediadora, por ter um senso de plausibilidade (PRABHU, 1990) acoplado com uma competência teórica, sabe explicar porque ensina da forma que ensina, nos mostrando que já tem desenvolvido a competência aplicada (ALMEIDA FILHO, 1993) e/ou reflexiva (BASSO, 2001).

Visto que a competência teórica se dá por meio dos escritos, nos resultados de pesquisa e de outros, vejamos de que maneira a mediadora motiva a interagente brasileira a continuar o desenvolvimento de sua competência teórica.

1. Cláudia: Mas agora eu pretendo pensar nos outros. Achar um meio de não ensinar a
2. gramática pela gramática. Fazer ele refletir.
3. Sueli: Você tem feito alguma leitura?
4. Carol: Várias.
5. Sueli: Sobre essas maneira de...
6. Carol: Hum hum. Eu e a Ana com o Daniel a gente ta fazendo várias leituras
7. principalmente português como língua estrangeira.
8. Sueli: Procure incluir essas reflexões que você tem feito dessa leituras em seu diário.
9. Eu acho que isso pode te ajudar.
10. Carol: Hum hum. Se bem que a maioria dessas leituras são exemplos de coisas que
11. deram certo. Mas a maioria, como é novidade, não é nesse contexto.

Excerto 72: Trecho extraído da primeira sessão de mediação

A mediadora não apenas estimula a interagente brasileira a buscar o conhecimento teórico na leitura crítica de artigos principalmente na área de português como língua estrangeira, mas sugere que ela possa refletir sobre as leituras realizadas nos seus diários

reflexivos, conforme pode ser observado no excerto 72 (linhas 8 e 9). Certamente este articular, possibilitará que a interagente possa refletir acerca do contexto social em que esteja inserida, possibilitando assim o desenvolvimento da competência aplicada, reflexiva ou vivenciada (BASSO, 2001; ALMEIDA FILHO, 1993).

Para reforçar esta questão, vejamos como a professora auxilia novamente a interagente brasileira a refletir sobre o processo de ensinar e de aprender línguas no meio virtual, conforme pode ser observado no excerto 73.

1. Sueli: Bom, na verdade a minha pergunta é pelo seguinte: será que, como professora, você
2. tem um nível de exigência e como aluna você tem outro. Consigo mesmo, percebe?
3. Cláudia Eu acho que é.
4. Sueli Ou mesmo na questão assim de aspectos da língua. Você percebe que o que ele
5. mais está precisando desenvolver nesse momento é o que adequação de
6. vocabulário. E o tipo de erro que ele corrige, quais são? Você já parou para
7. perceber isso?
8. Cláudia Não.
9. Sueli Releia suas interações.
10. Cláudia Eu me lembro de um que me marcou total. Eu fui procurar, eu já contei para
11. você...
12. Sueli Qual?
13. Cláudia Eu tinha chegado, eu tava molhada...
14. Sueli Ah ta você falou.
15. Cláudia Eu fui colocar molhado de coisa eu coloquei molhada de secos e molhados.
16. Sueli É, mas até ai foi assim, um erro de uso de vocabulário também, né? Mas você
17. pegou a palavra errada no dicionário, né?
18. Cláudia É. Eu fui lá no português para inglês.
19. Sueli Você num prestou atenção no contexto, né? Quer dizer,
20. eu o mesmo tipo de erro que ele, esse específico né? Mas eu acho que é, você
21. num acha que seria legal você prestar atenção nos tipos de erros que ele te corrige?
22. Cláudia Verdade
23. Sueli Porque eu não to afirmando isso, mas de repente você acha que você é ruim
24. não é o que atrapalha a sua produção, a sua comunicação. Entendeu? Eu não
25. sei, eu não fiz essa análise, tá? Mas é uma questão para você parar e pensar
26. como aluna mesmo, entendeu? Já que você está usando essa oportunidade, esse
27. meio, como uma oportunidade para aprender, então talvez você possa otimizar
28. esses momentos que você está conversando em inglês, para prestar atenção em
29. quais são os momentos em que ele te corrige, então talvez quais são os aspectos
30. que você precisa trabalhar mais, até para pedir para ele algum tipo de ajuda.

Excerto 73: Trecho extraído da segunda sessão de mediação

Conforme podemos observar no excerto 73 (linha 9), novamente a professora mediadora sugere que a interagente brasileira releia criticamente as suas interações. Esta ação, a nosso ver crítico-reflexiva, possibilitaria meios para que ela pudesse desempenhar melhor o seu papel como professora/tutora ou como aprendente de línguas. Para ilustrar a maneira como a mediadora sugere esta reflexão, analisemos o excerto 73 (linhas 28 a 30). A

estratégia proposta pela professora mediadora era que a interagente brasileira prestasse atenção nos tipos de erros que o interagente estrangeiro corrige, conforme pode ser observado nas linhas 20 e 21. Este pensar crítico-reflexivo concebe o ensino-aprendizagem como um processo contínuo, colaborativo e cooperativo e possibilita meios para que a interagente brasileira possa aprender e compreender o processo de aprendizagem de línguas em que está imbricada.

3.4.3 Competência Intercultural

Para Kramsch (1993), e corroborado por Mendes (2007, p. 120), a competência intercultural se refere aos

“(...) modos de *compreender o ‘outro’ e a sua linguagem nacional*”.

“(...) processo de comunicação entre pessoas que falam a mesma língua e compartilham um mesmo território, mas que participam de diferentes grupos culturais, como étnicos, sociais, de gênero, sexuais, etc. Então, pode designar as interações comunicativas entre indivíduos de classes sociais diferentes, grupos profissionais diferentes, entre *gays* e heterossexuais, entre homens e mulheres.

(...) pode também se referir ao diálogo entre *culturas minoritárias e culturas dominantes*, sendo também associado com situações de *bilinguismo e biculturalismo*”.

Ênfase adicionada

Sob essa perspectiva teórica, analisemos agora o excerto 74 e observemos os pressupostos teóricos apresentados preliminarmente e às sugestões dadas pela professora mediadora que na perspectiva da interagente brasileira não seria eficaz, conforme o excerto 74.

1. “(...) Quando surgiu a idéia de proporem-se temas para que eles se
2. preparassem antes das interações, ela diz que desconfia que seu par
3. interagente (doravante PI) pode não gostar, visto que em outros
4. momentos em que a interação fica um pouco previsível, ele parece não
5. gostar muito. Ainda creio que, do ponto de vista pedagógico, essa seria
6. uma boa alternativa, pois, supõe-se que PI iria pesquisar, não só o
7. vocabulário, mas outros aspectos lingüísticos para falar sobre os temas
8. definidos, e assim, haveria produção de insumo e, possivelmente, o
9. feedback a essa produção. Porém, não sei até que ponto devo insistir
10. nisso. Aliás, não tenho certeza se isso seria realmente eficaz e, por
11. outro lado, Cláudia não parece ter outras ideias alternativas”.

Excerto 74: Diário da Mediadora

Conforme podemos observar no excerto 74 (linhas 3, 4 e 5), a interagente brasileira tem uma certa resistência em trabalhar com temas, visto que acredita que esta nova abordagem de ensino não faz parte da cultura de aprender línguas do interagente estrangeiro. Porém, conforme podemos observar no excerto 74 (linhas 5 a 9), a professora mediadora acredita que esta abordagem de ensino poderia propulsionar a produção de insumo e de *feedback* em língua estrangeira.

Outra variável de suma importância que podemos depreender deste excerto são os possíveis reflexos do trabalho de preparação realizado antes do início das interações e mediação em teletandem. Conforme asseverado por VIEIRA-ABRAHÃO (2009, p. 13), antes do processo de mediação foram lidos textos teóricos e discutidas questões importantes relacionadas ao processo de aprender e de ensinar línguas no contexto virtual, dentre elas, a questão de diferenças culturais. A nosso ver e corroborado por outros excertos já apresentados e discutidos neste estudo empírico, a professora mediadora propulsiona o desenvolvimento de uma competência intercultural, estimulando que a interagente respeite a cultura do outro, a compreenda e minimize os possíveis conflitos culturais que possam surgir, e por alguns momentos ela mediou os conflitos culturais que surgiram durante o processo de interação (reveja a questão de estereótipos já apresentada e discutida anteriormente).

1. Cláudia: Ah uma coisa que eu fiquei meio em pânico assim, acho que foi na segunda
2. interação ele me perguntou qual que era o estereotipo de americano.
3. Sueli: Sei.
4. Cláudia: E para mim é completamente ruim (risos).
5. Sueli: Ah é?
6. Cláudia: Assim, nariz empinado, sério. Entendeu? Eu acho que meio que uma...
7. Sueli: Hoje em dia está se desfazendo mesmo essa imagem né?
8. Cláudia: É então, aquela coisa de nariz empinado e tal e sério.
9. Porque a gente aprende nas próprias aulas de inglês que
10. se você for conversar com uma americano não que nem a gente. E eu imagino
11. isso, que são pessoas mais formais, mais sérias e eu num ia falar tudo isso
12. Para ele, né?Ai eu só escrevi assim que eu pensava que eram pessoas sérias
13. Ai ele mandou assim um não em letra maiúscula.
14. Sueli: E ai?

Excerto 75: Trecho extraído da primeira sessão de mediação

Conforme podemos observar no excerto 75 (linhas 3,6, 8), Cláudia tem uma visão estereotipada dos estadunidenses, concebendo-os (as) como pessoas “sérias” e de “nariz empinado”. Vale salientar que a interagente brasileira realça que esta crença, até certo ponto estereotipada, teve como gênese as suas aulas de inglês (excerto 75, linhas 9, 10 e 11) que propagam esta crença ou representação social. Visto que esta participante teve a sua

experiência educacional de línguas nas escolas da rede pública de ensino, isto nos faz hipotetizar que tais estereótipos tenham tido origem também no livro didático utilizado no referido contexto. Vale salientar que estes materiais, que têm sido amplamente usados em nossas escolas, não são avaliados hoje por aqueles que legislam a educação brasileira de línguas, assim como é feito nos livros de português como língua materna (Plano Nacional do Livro Didático de Português). Não há no Ministério da Educação (MEC), pelo menos até agora, padrões ou grades de critérios definidos para avaliá-los. Isto nos motiva a (re) pensarmos na formulação de mecanismos de avaliação dos livros didáticos de língua inglesa e de português para falantes de outras línguas, para que não continuemos a propagar ou mistificar as crenças sobre as pessoas que falam inglês e português no mundo hoje em dia (REINILDES & CRISTÓVÃO, 2009).

Retomando a questão dos estereótipos, o interagente estrangeiro compartilha a crença de que os brasileiros são pessoas amigáveis e que gostam de festas, conforme pode ser observado no excerto 76 (linhas 3 e 4).

1. Cláudia: Se bem que eu perguntei qual que era um estereotipo de um brasileiro.
2. Sueli Hum.
3. Cláudia Ai ele falou que são pessoas amigáveis e que fazem
4. festas sempre. Ele acha que a gente vive de festa.
5. Sueli Aí o que você falou para ele?
6. Cláudia Ah, eu falei que não e que não é assim.
7. Sueli Tá vendo.
8. Cláudia(risos) Mas tudo numa boa não coloquei um “não” em
9. letras maiúsculas. Eu só coloquei um “hahaha” e falei:
10. “festas todos os dias não”. Algo assim, sei lá.

Excerto 76: Primeira interação entre a mediadora e a interagente brasileira

Enquanto no excerto 75 (linha 13) o interagente estadunidense respondeu um “não com letras maiúsculas”, (re) construindo um obstáculo para a comunicação, a interagente brasileira no excerto 76 (linhas 8 e 9), mesmo não concordando com crença do estrangeiro, conseguiu lidar tranquilamente com este possível conflito cultural. Isto se deve ao processo crítico-reflexivo em que a interagente brasileira está inserida e a atuação da professora mediadora nas sessões de mediação, fazendo com que a interagente brasileira reflita sobre o processo de ensino-aprendizagem e minimize os possíveis conflitos, sejam eles linguísticos ou culturais que possam surgir nas interações com o estrangeiro.

Vejamos então no excerto 77 (linhas 1 e 2) como a professora conduz a interagente brasileira a repensar em mecanismos para minimizar este conflito

1. Sueli Você não pediu para que ele explicasse, explicasse não,
2. que ele te ajudasse a te desfazer desse estereótipo? Vocês não
3. estenderam esse assunto?
4. Cláudia Não porque eu fiquei em pânico, com medo de causar algum
5. clima ruim, sabe?
6. Sueli Sei.
7. Cláudia Ai eu preferi assim sair pela tangente (risos). Fiquei com medo,
8. entendeu? Mas ai ele mesmo voltou na interação seguinte falando sobre
9. esse assunto, falando assim; “ah você não falou que eu era sério? Então eu
10. sou sério”, algo do tipo assim.
11. Sueli Hum hum.
12. Cláudia Ai eu falei não, definitivamente você não é sério, assim
13. para desfazer a imagem que eu falei que eu tinha.

Excerto 77: Segunda interação entre a mediadora e a interagente brasileira

Conforme podemos observar nesse excerto (linhas 1 e 2), a professora mediadora não legitimou as suas próprias crenças. Antes, sugeriu que a interagente pudesse desfazer o estereótipo. E esta (re) ação foi realizada quando o interagente estrangeiro retomou esta questão de estereótipo de uma forma bem mais descontraída na outra interação. Vale salientar a preocupação da interagente brasileira com o seu parceiro, visto que o seu objetivo seria (re) construir um conhecimento, e não criar uma clima improfícuo para o ensino-aprendizado de uma língua, conforme pode ser observado no excerto a seguir.

1. Sueli Você acha que seria interessante vocês conversarem
2. sobre isso? De estereotipo e tal?
3. Cláudia Acho que sim. Se eu sentir que há uma oportunidade
4. legal e que não vai ficar climão depois, clima chato. Se
5. bem que eu perguntei qual que era um estereotipo de um brasileiro.

Excerto 78: Segunda interação entre a mediadora e a interagente brasileira

É vívido neste excerto a preocupação com o interagente estrangeiro. Esta questão se deve, a nosso ver, à experiência frustrada que ela teve anteriormente. Outro fator que gostaríamos de realçar é que, em inúmeras vezes, ela fez menção aos aspectos culturais tanto durante as interações quanto durante as sessões de mediação, conforme pode ser observado nos excertos 79 e 80.

1. Cláudia Então eu acho que seria interessante eu complementar como alguma coisa assim. Texto a respeito da cultura, alguma coisa assim.
2. Sueli Hum hum.

Excerto 79: Primeira sessão de mediação

1. Sueli Ah ele me perguntou sobre o carnaval ai eu falei que tinha dois tipos
2. que eram os daqui do Rio e de São Paulo que era desfile das escolas
3. de samba e lá no nordeste que é carnaval de rua com muito axé. Ai ele
4. falou: “o que é axé?”.
5. Sueli Hum hum.
6. Cláudia Ai vai eu recorrer ao material de Internet
7. procurei lá no “terra” um cd de axé e mandei um link para ele ouvir.
8. Que nem ontem a gente estava falando sobre filmes, ele não sabe os
9. nomes dos filmes em português e nem eu em inglês.
10. Sueli Hum hum.

Excerto 80: Primeira sessão de mediação

Ao analisarmos o excerto 79 e 80, observamos a relevância da (inter) cultura (lidade) no ensino de línguas (cf. MENDES, 2007), pois segundo Moita Lopes (2005), o que está em jogo não é aprender uma LE para adquirir um pacote da cultura (aquela que existe na lojinha de um aeroporto), mas, para se dar conta do mundo multicultural em que se vive, atentando para os embates culturais e para a diferença que nos constitui e tornando claro um projeto ético na sala de aula. Acreditamos que o contexto de ensino-aprendizagem e formação “*Teletandem*” pode ser uma das possibilidades para uma (trans) formação cidadã, plurilingue e pluricultural. Defendemos que, antes do conhecimento da cultura do outro(s), precisamos ser conhecedores, em outras palavras, embaixadores da nossa própria língua(gem) e cultura, trazendo o outro e sua diferença para mais perto de nossas vidas, contribuindo assim, de modo singular, no contato e diálogo com a diversidade, (re) construindo projetos identitários e sociais mais democráticos e menos naturalizados sobre os outros e sobre nós mesmos.

3.4.4 Competência de língua(gem)

Para Almeida Filho (1993), a competência linguístico-comunicativa envolve o “domínio do idioma (oral e escrito)”, isto se dá por meio da experiência *na* e *sobre* a língua alvo. Vale salientar que nas interações em teletandem é necessário ter um bom nível de conhecimento, seja ele linguístico ou cultural da sua própria língua(gem) materna, conforme apresentado na sub-seção anterior e pode ser asseverado no excerto 81.

1. Cláudia: Às vezes, assim, eu tenho dificuldade, às vezes, como ontem, quando
2. ele me perguntou o que seria “introspectivo”.
3. Sueli: Hum hum.
4. Cláudia: Eu entendo para mim o que seria introspectivo, mas aí eu tenho que correr no
5. dicionário, procurar a definição certinha, mastigar a definição e passar para ele. Mas
6. assim dificuldade absurda que eu não consegui fazer alguma coisa, é assim, que eu
7. tenha me esforçado e não ter conseguido, eu não tenho.
8. Sueli: E porque que você acha que, como você falou: “eu sei o que é introspectivo mas...”,

9. porque você acha que você precisa do dicionário, sendo sua língua materna?
10. Cláudia: Eu imagino que é porque eu nunca precisei ensinar essa palavra. Eu nunca precisei
11. falar sobre ela, nunca... Dá para entender?
12. Sueli: Aham.
13. Cláudia: Nunca me vi na situação de ter que explicar o que seria introspectivo. Então, às vezes
14. eu nunca pensei, nunca refleti como passar isso para alguém (...) Quando é algo
15. assim que eu nunca vivi a situação de ter que explicar, eu não, eu tenho dificuldade,
16. eu tenho que me esforçar mais para poder fazer ele entender.

Excerto 81: Segunda interação entre a mediadora e a interagente brasileira

Conforme podemos observar no excerto 81 (linhas 13 a 16), o conhecimento linguístico da interagente brasileira *na* e *sobre* a língua é às vezes não analisado, o que “implica a ausência de uma sistematização que é geralmente esperada em situações” (CAVALARI, 2009, p. 225). Sob essa perspectiva, a professora mediadora oferece situações ou oportunidades para que a interagente brasileira reflita sobre essas questões (excerto 81, linhas 8 e 9), visto que possui uma sólida experiência no ensino de LE, além de estar inserida num curso calcado neste paradigma. Consideramos o fato de que Cláudia percebe esta dificuldade e o refletir sobre isso é a primeira etapa do ciclo reflexivo (BARTLETT, 1990), o que pode levar a uma transformação da prática.

Esta questão é retomada na sessão de mediação e vemos que a interagente brasileira já começa a desenvolver uma competência de língua(gem), ou seja, a refletir acerca do uso que faz da própria língua, como pode ser observado no excerto 82 (linhas 3 e 4).

1. Cláudia: Às vezes eu vou falar uma coisa pra ele e eu não tenho certeza no próprio
2. português. Ele tinha perguntado se eu tinha ido votar e eu falei “ah, agora a
3. pouco”. E ele: “o que é agora a pouco?” Eu mesma não refleti sobre o próprio uso
4. que eu faço da língua portuguesa. Eu coloquei agora a pouco com “a” normal,
5. Como assim? Não é a normal, é há de haver. (...) Há pouco tempo, faz pouco
6. tempo que eu fui lá, sabe?

Excerto 82: Segunda interação entre a mediadora e a interagente brasileira

Certamente esta competência de linguagem é realmente imprescindível para qualquer educador de línguas, pois envolve não somente o conhecimento do código linguístico, mas dos usos desta língua(gem) em âmbitos sociais específicos, pois, conforme nos reporta Geraldi (2002, p. 89 – Ênfase adicionada)

“(...) “/.../ uma coisa é *saber a língua*, isto é, dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados adequados aos diversos contextos, percebendo as dificuldades entre uma forma

de expressão e outra. Outra coisa é saber *analisar a língua*, dominando conceitos e metalinguagens a partir dos quais se fala sobre a língua, se apresentam suas características estruturais e de uso”.

A nosso ver, os cursos de Letras deveriam abranger o conhecimento da e sobre o português brasileiro. A partir desta mudança, os professores em (trans) formação inicial teriam maior embasamento e subsídios teóricos, práticos e talvez até metodológicos para ensinar a sua própria língua para falantes de outras línguas, o que os cursos de Letras de uma forma geral não contemplam. O que percebemos hoje é um movimento de mudança concernente a esta questão, que prioriza o uso dos gêneros nas salas de aulas, mas não analisam a efetividade desta nova postura filosófica no ensino-aprendizagem de línguas.

A seguir apresentaremos algumas estratégias utilizadas pela interagente brasileira para que o interagente estrangeiro desenvolva uma competência linguística em língua estrangeira, conforme pode ser observado no excerto 83.

1. Cláudia: Eu fiz um levantamento das palavras que para ele era um pouco difícil, a questão
2. do gênero, porque eu fique de mandar uma listinha para ele...
3. Sueli Eu vi.
4. Cláudia Uma lista para ele completar, é, que mais, pronome ele tava errando muito, ai eu
5. fique meio assim de enfocar porque ele me contou que ainda estava tendo essa
6. matéria no curso dele.
7. Sueli Hum hum.
8. Cláudia Mas isso também é um tópico que eu preciso ajudar ele, que mais...
9. Sueli Que tipo de pronome?
10. Cláudia Eu não lembro, era o, como é que chama, é quando você, “conte-me” “deu-lhe”...
11. Sueli Ah tá. Os oblíquos.
12. Cláudia É. (risos)
13. Sueli E você, além dos pronomes e das palavrinhas você tem idéia que outro tipo de
14. ajuda, ou melhor, que outra maneira você pode ajudá-lo, assim outras maneiras de
15. você tentar ajudá-lo como professora de português dele?

Excerto 83: Segunda sessão de mediação

Conforme podemos observar no excerto 83 (linhas 4 a 6), levando-se em consideração a preocupação que a interagente brasileira tem com o interagente estrangeiro, ela fez uma lista que contemple as necessidades gramaticais dela. Além da professora mediadora legitimar outros procedimentos que poderiam ser utilizados pela interagente brasileira, ela pergunta a interagente brasileira, conforme pode ser observado no excerto 83 (linhas 13 a 15), se ela tem ideia de outros tipos de estratégias poderiam ser utilizadas com o intuito de auxiliá-lo no processo de aprender uma LE.

Depois de ouvir os comentários da interagente brasileira, veja como a mediadora auxilia a interagente a encontrar outras formas

1. Sueli: Acho que seria interessante você pensar sabe, eu também assim, eu gostaria que você
2. tentasse levantar algumas possibilidades entendeu? Tentar realmente em como, que
3. tipo de atividade, ou que tipo de estratégia, enfim, como professora de língua
4. estrangeira, o que você pode fazer para ajudá-lo a desenvolver melhor essa questão de
5. adequação. Eu acho que realmente parece ser um ponto importante...
6. Cláudia Para ele.
7. Sueli É.

Excerto 84: Segunda sessão de mediação

Conforme podemos observar neste excerto, a professora sempre possibilita meios para que a interagente brasileira repense criticamente a sua atuação no teletandem como professora de português para estrangeiros, buscando outras estratégias a fim de auxiliar o interagente estrangeiro na (re) construção do seu conhecimento em LE. Ela sugere procedimentos que são utilizados em práxis que se caracterizam, a nosso ver, como práticas crítico-reflexivas, tais como a releitura dos seus próprios diários reflexivos e das interações realizadas com o interagente brasileiro, conforme pode observado no excerto 85.

1. Sueli Não. Você não precisa, eu creio que você nem deva alterar. Essas observações
1. que eu faço é só para você perceber que tipo de raciocínio você pode desenvolver nos
2. próximos. Tá? Eu sou estou te dando um *feedback* para você
3. começar a desenvolver nos próximos diários. Num precisa mexer nesses não.
4. Cláudia Ta.
5. Sueli Então, uma sugestão que eu te dou, eu acho que pode te ajudar, nessa reflexão
6. sobre o que você pode fazer para ajudá-lo é reler as interações, pelo menos as
7. últimas, reler os seus diários porque isso pode te dar algum *insight*, sobre algum
8. aspecto da interação que funcionou bem, sabe? Dá uma relida. Porque as vezes
9. alguma coisa que já aconteceu na interação pode te dar uma idéia para alguma
10. nova ação pedagógica para ajuda-lo nesse sentido, ta?

Excerto 85: Segunda sessão de mediação

Conforme podemos observar no excerto 85, a professora mediadora sugeriu que interagente brasileira pudesse reler (criticamente) as interações e os diários, estas ações, poderiam fazê-la, conforme excerto 85 (linhas 7 a 10), encontrar novos *insights* para as ações que poderiam ser empreendidas por ela nas suas (futuras) interações pedagógicas em teletandem, mostrando-nos o desenvolvimento de uma competência de língua(gem) ou linguística.

3.4.5 Competência Tecnológica

Além das competências apresentadas preliminarmente, é de suma importância, conforme realçado pelos participantes da pesquisa nos questionários, o professor ter um sólido conhecimento do computador, ou seja, ter desenvolvido aquilo que denominamos na literatura em Linguística Aplicada como (novo) letramento digital (FREIRE, 2009; SILVA, 2008; BRAGA, 2004), ou seja, o conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e a tecnologia em contextos e objetivos específicos (BUZATO, 2007; BRAGA, 2004).

Para a interagente brasileira, o computador é importante, pois “caracteriza um elemento de motivação da aprendizagem já que difere muito dos materiais tradicionais (livros didáticos, por exemplo). Outra variável realçada pela participante é que o computador pode auxiliar ou até mesmo facilitar a aprendizagem. Por exemplo, no ensino-aprendizagem de uma LE, pode-se aproximar o aluno da realidade do uso da língua alvo e da cultura dos países falantes dessa língua, o que pode facilitar muito a aprendizagem por parte do aluno.

Já para a professora mediadora, o computador é um dos meios (não o único) à disposição do professor e/ou do aluno. Tendo os referidos argumentos como pano de fundo, gostaríamos de propor o desenvolvimento da competência tecnológica que envolve, dentre outros fatores, o professor saber como utilizar os instrumentos tecnológicos em sua sala de aula e saber adequá-los eficazmente neste âmbito pedagógico. Assim, esta competência envolve um conjunto de múltiplas formas de representação ou códigos semióticos que, através de meios próprios e independentes, realizam sistemas de significados. Esta percepção coaduna com os estudos empíricos desenvolvidos no grupo de pesquisa intitulado “*Teletandem Brasil: Linguas Estrangeiras para Todos*” (cf. TELLES, 2009).

Vale salientar que em várias interações os participantes tiveram problemas com o uso de tecnologia, evidenciando a importância da apropriação dos letramentos digitais para a realização das seções em teletandem

1. “(...) Mais uma vez não pude interagir com áudio e vídeo. No entanto,
2. dessa vez, o problema foi com o computador da faculdade. No dia
3. anterior a essa interação, tive conhecimento de que o computador da
4. sala da Maria estava desligando sozinho, e quem tinha arquivos no
5. computador havia perdido. Sendo assim, fiquei online em minha casa
6. para fazer a interação, ou seja, a interação foi novamente feita somente
7. por chat.

Excerto 86: Diário da Interagente Brasileira

1. Por falta de conhecimento acerca do funcionamento do MSN, pensei
2. que não precisaria salvar o histórico da interação em Word, pois como
3. na minha casa, o computador estaria configurado para salvar
4. automaticamente. Porém, para que o programa passe a salvar a
5. interação, cada interagente deve selecionar essa opção quando entrar no
6. MSN com seu endereço e senha, ou seja, cada endereço que conecta no
7. MSN é como se fosse um novo programa, e não um programa instalado
8. no computador com a mesma configuração para todos os usuários.

Excerto 87: Diário da Interagente Brasileira

1. “Tentamos duas vezes e o MSN não quis cooperar. Como não
2. funcionou de jeito nenhum, ele me perguntou se eu tinha o Skype,
3. programa este que eu não sabia que tinha no computador. Ele me
4. perguntou se eu poderia fazer o download, e minha resposta, de
5. imediato, foi que eu não sabia, pois eu estava utilizando o computador
6. da faculdade. Assim sendo, continuamos tentando fazer a chamada pelo
7. MSN mesmo e, enquanto isso, eu fiquei procurando o Skype no
8. computador. O motivo que o MSN dava para não conseguirmos realizar
9. a chamada era a de que a versão do MSN utilizada pelo Cody não
10. oferecia suporte para o que recurso que estávamos querendo utilizar.
11. No momento em que ele ia fazer o download da nova versão do MSN
12. eu encontrei o Skype... então perguntei a ele como eu deveria fazer pra
13. conseguir usar tal programa. Ele me explicou que eu deveria fazer uma
14. conta. Ele me passou a dele e assim pudemos interagir por áudio. Foi
15. um pouco conturbada essa primeira experiência com áudio. Muitas
16. novidades aconteceram no mesmo dia... rs!!! Eu não estava habituada
17. com o Skype e estava muito nervosa por conversar por áudio. Logo no
18. começo já tive de perguntar ao Cody onde eu poderia digitar alguma
19. coisa no Skype.

Excerto 88: Diário da Interagente Brasileira

Conforme podemos observar nos excertos 86, 87 e 88, a interagente brasileira já possui um certo nível de letramento digital. Porém, mesmo assim não foi capaz, conforme pode ser observado no excerto 86 (linha 1), excerto 87 (linhas 1 a 8) e excerto 88 (linhas 1 a 6), de lidar com os obstáculos tecnológicos que surgiram. Vale salientar que nas três sessões de mediação, a professora mediadora sempre perguntava como estava o processo de interação com o estrangeiro no que concerne aos procedimentos tecnológicos a serem utilizados, conforme pode ser observado no excerto 89:

1. Sueli Você ainda não fez nenhuma interação com microfone, né?
2. Cláudia Ainda não.
3. Sueli Porque não? Você sabe?
4. Cláudia Sei. É porque é assim, quando eu estava disposta, que eu
5. arrumava tudo certinho para fazer, ele não queria. Porque
6. segundo ele me disse, o microfone tava na casa dos pais dele,
7. porque ele mora como se fosse uma república onde ele faz
8. faculdade. E o microfone tava na casa dos pais dele. Então
9. demorou para ele buscar. Ai no dia que ele buscou, começou a
10. dar problema no computador.

11. Sueli Ah, o computador daqui da faculdade.
12. Carol É. O primeiro dia, ai ele mesmo ofereceu, porque ele já
13. tinha,ele já estava com o microfone, foi o dia da eleição.
14. Sueli Ah eu lembro.
15. Carol Ai depois disso começou a dar problema no computador no dia
16. que tinha marcado de fazer interação. Por isso o microfone num deu
17. certo ainda.

Excerto 89: Segunda sessão de mediação

Isto nos faz hipotetizar a consciência do seu papel como mediadora, não só das interações entre a brasileira e o estrangeiro, mas no que concerne ao uso destas novas tecnologias. Retornando ao excerto 81 (linhas 1 a 6), quando a interagente brasileira se confrontou com um problema tecnológico não recorreu a professora mediadora. Antes, recorreu ao interagente estrangeiro pois estava em plena interação. Esta (re) ação nos mostra que a interagente brasileira acredita que com a interação do estrangeiro poderia desenvolver a competência tecnológica.

Porém, tendo estas dificuldades tecnológicas como ponto de partida, vemos a importância de contemplarmos, talvez nas sessões de mediação e/ou antes do processo de interação em teletandem os princípios norteadores destas novas tecnologias educacionais, pois a partir disto, talvez as dificuldades surgiriam, mas o interagente saberia lidar melhor com as mesmas. Para que um interagente aja num contexto virtual é necessário que tenha desenvolvido um certo nível de uma competência tecnológica.

3.5 Considerações finais deste capítulo

“Temos de examinar não somente *o papel da tecnologia na aprendizagem de línguas*, mas também *o papel da aprendizagem de línguas em uma sociedade de tecnologia de informação*”.

(Braga, 2004, p. 24 – Ênfase adicionada)

Neste capítulo foi apresentada a análise de dados, realçando, por sua vez, a importância das crenças e das competências para a formação inicial do professor de LE. Privilegiando uma abordagem sócio-interacional de ensino e aprendizagem (VYGOTSKY, 1998, 2001) e uma prática crítico-reflexiva (GIL & VIEIRA-ABRAHÃO, 2008; SILVA, ROCHA & SANDEI, 2005), apresentamos, uma análise antes, durante e após o processo de mediação, com o intuito de analisar se a professora mediadora legitima as suas próprias crenças e/ou (re) constrói competências; e que competências emergiram no contexto investigado e nas mediações em teletandem, a saber: *implícita, teórica, aplicada/reflexiva/vivenciada, intercultural, lingua(gem) e tecnológica*.

Pretendemos, com os resultados desta pesquisa, suscitar o interesse de teóricos e profissionais da linguagem para a vertente da (trans) formação de professores de línguas para o meio virtual sob diferentes olhares, visando que a mesma continue a se desenvolver no sentido de buscar, com crescente intensidade e propiciar maneiras efetivas de formar o profissional de LE integralmente.

Isto, por sua vez, implicará inserir os alunos em formação em práticas de linguagem historicamente constituídas, oferecendo oportunidades para que eles possam delas se apropriar. Entendemos que o processo educacional pautado nesta perspectiva é pertinente no contexto em foco porque: a) gera interações significativas; b) propicia ação colaborativa e; c) considera as competências já desenvolvidas para o desenvolvimento de outras.

Para tal intento, é necessário uma mudança até certo ponto paradigmática nos nossos cursos de formação inicial de professores de línguas presenciais (que são mais de 1.100 centros de formação de professores no Brasil) e especialmente os virtuais (visto que é um contexto inovador de formação de professor de línguas), para incorporarem os paradigmas advindos da prática crítico-reflexiva (DANIEL, 2008; GIL & VIEIRA-ABRAHÃO, 2008; SILVA, ROCHA & SANDEI, 2005), alinhavada aos pressupostos do letramento digital (FREIRE, 2009; SILVA, 2008; BUZATO, 2007; BRAGA, 2004

Ecoando Paiva (2007, p. 318), esperamos que no futuro próximo, "quando alguém escutar a banda "Mastruz com Leite" cantar:

"The book is on the table, table, table
The dog is on the table, table, table
The cat is on the table, table, table
The chicken is on the table, table, table
And everybody is on the table, table, table
Table, table, table, table!!!
And everybody is on the table, table, table!!!"

" (...) não se recorde (...) de suas experiências como aprendiz de inglês", e acrescentamos, nem de suas experiências advindas dos cursos de formação (inicial e/ou contínua) de professores, sejam eles presenciais e/ou virtuais. Esperamos que os cursos de formação inicial e/ou contínua possam refletir, de forma aprofundada, em maneiras eficazes de incorporarem as variáveis elicitadas neste capítulo, em suas respectivas salas de aula de LE. Seria desejável que *delimitássemos*, mas também que *atravessássemos as fronteiras digitais* nos âmbitos educacionais.

**CAPÍTULO 4 –
REPERCUSSÕES TEÓRICO-
PRÁTICAS DO ESTUDO**



Figura 24: Sonho (Picasso)⁵⁴

“Na aprendizagem (e na pesquisa) nós não conseguimos alcançar respostas finais. Ao invés disso, encontramos outras perguntas, descobrimos outras possibilidades”.

(Salmon, 1988, p. 22)

⁵⁴<http://www.centraldetreinamento.com.br/1000-noticias/2006/10/imagens/19-milionario-rasga-o-sonho-picasso.png>

Capítulo 4– Repercussões teórico-práticas do estudo

“Não há progresso sem mudança e quem não consegue mudar a si mesmo, não consegue mudar coisa alguma.”

George Bernard Shaw

Este capítulo, reservado às considerações finais, está subdividido em duas seções. Na primeira, retomaremos a pergunta de pesquisa de forma a sintetizar os resultados mais importantes, apresentando, em seguida, sugestões para o desenvolvimento de novas pesquisas no que concerne à temática investigada: crenças e competências do professor de LE no meio virtual. Na segunda seção, apresentaremos as limitações e as implicações do referido estudo para o ensino-aprendizagem de LE na escola regular, de maneira geral, e de forma específica, nos cursos de Letras (Inglês).

4.1 Retomada das perguntas de pesquisa e sugestões para pesquisas futuras

Nesta seção retomaremos a pergunta que interfaceia esta tese, as possíveis respostas a esta pergunta e esboçaremos algumas sugestões para novas pesquisas no campo de investigação da LA.

4.1.1 Retomada das Perguntas de Pesquisa

Com relação à pergunta de pesquisa que norteia esta tese – “*A professora mediadora legitima suas próprias crenças e/ou cria condições para a (re) construção de competências?*”, a análise dos dados nos permitiu elencar as seguintes crenças sobre o ensino e o aprendizado de línguas da professora mediadora e da interagente brasileira: a língua(gem) é um instrumento para a comunicação; o professor é um mediador ou co-construtor do conhecimento; o aluno deveria se engajar no processo de maneira ativa com o intuito de buscar a autonomia e buscar o conhecimento; o computador é um dos meios à disposição do professor e/ou do aluno, e pode até mesmo facilitar a aprendizagem; o erro é algo que compromete a comunicação, e desta forma deveria ser corrigido, de uma forma sutil, levando-se em consideração os objetivos estabelecidos pelos participantes no processo.

Estas crenças se devem, no caso da interagente brasileira, à experiência advinda do curso de formação inicial de professores de línguas e ao engajamento na formulação de projeto de iniciação científica tendo como foco a gramática. As suas (re) ações nas interações quando desempenha o papel de aluna refletem/refratam as suas crenças enquanto aprendiz de língua advinda de sua experiência nas escolas da rede pública de ensino. Por sua vez, as suas

ações nas interações quando desempenha o papel de professora refletem/refratam as teorias que são trabalhadas no curso de formação de professores em que está inserida e, certamente, as influências do contato com professores e com o seu orientador de iniciação científica.

Outro dado de suma importância é que o sistema de crenças da interagente brasileira quando desempenha o papel de mediadora nas interações com o estrangeiro é muito semelhante ao da professora mediadora. Isto nos faz hipotetizar que o processo de formação crítico-reflexiva (inicial ou contínua) em que ambas estão inseridas exerce uma grande influência nas ações tanto da professora mediadora quanto da interagente brasileira.

No que concerne aos reflexos das ações realizadas pela professora mediadora no sistema de crenças do interagente brasileiro, observa-se nos dados que a professora, por ter sólida formação em Linguística Aplicada e por estar engajada num curso de pós-graduação *Stricto Sensu* (Doutorado em Estudos Linguísticos) em um renomado *locus* acadêmico-científico, possibilita meios para que a interagente possa refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas, mostrando que as ações empreendidas pela mesma nas sessões de mediação não são formas de apenas legitimar as suas próprias crenças, mas de possibilitar condições para que a interagente (re) construa as competências e pense criticamente acerca do seu papel como professora ou como aprendiz de línguas. As competências que foram (re) construídas no meio virtual foram as seguintes: partiu da competência implícita, teórica, aplicada/reflexiva/vivenciada, língua(gem) materna, intercultural e tecnológica, conforme apresentado e discutido no capítulo anterior.

4.1.2 Sugestões para pesquisas futuras

Seguem sugestões de (novas) pesquisas que poderiam ser realizadas levando-se em consideração o complexo processo de ensinar e aprender línguas e a (trans) formação inicial e/ou contínua de professores de línguas para o meio virtual:

- O processo de ensino-aprendizagem e formação de professores de outras LEs, mas especialmente o “*português para estrangeiros*”.
- O *efeito retroativo da avaliação* no ensino-aprendizagem e formação de professores de línguas para o meio virtual, visto que já há, no contexto brasileiro, trabalhos que investigaram esta questão, mas no contexto presencial;
- *Autonomia* no ensino-aprendizagem e na formação de professores para o meio virtual.

- *As questões (inter) (trans) (multi) culturais, estereótipos e a (re)construção da identidade linguístico-cultural* no ensino-aprendizagem e as suas implicações para a formação de professores de línguas.

- *As cultura(s) e contextos históricos, políticos e sociais* na (re) construção das crenças e/ou das representações dos professores mediadores e interagentes (brasileiro e estrangeiro).

- *Relações e interações entre os diferentes gêneros e a construção de (novas) identidades e ideologias.*

- *Fatores afetivos, sociais e cognitivos* no ensino-aprendizagem e formação de professores de línguas para o meio virtual.

- *A (re) construção da linguagem, das ideologias e das identidades* no ambiente teletandem.

- *Letramentos múltiplos* no contexto teletandem.

- *(Trans) Letramentos digitais (crítico e/ou múltiplos)* no ensino-aprendizagem e na formação de professores para o referido contexto.

- *As (novas) abordagens e materialidades* que interfaceiam uma sessão de teletandem.

4.2 Implicações dos resultados da pesquisa

O que poderia ser feito para que os professores formadores, os professores em (trans) formação (inicial e/ou contínua) e os seus alunos de LEs pudessem tomar consciência de suas crenças diante do quadro apresentado como resultado de pesquisa e desenvolvam as competências desejáveis tanto para o professor como para os alunos de línguas? Este estudo apresenta implicações *teóricas, práticas e metodológicas* para a Linguística Aplicada, para o ensino de LE (Inglês) e para a (trans) formação inicial de professores. Nesta seção, discutiremos estas implicações. Na primeira parte, relacionaremos as contribuições deste estudo para a Linguística Aplicada. Logo a seguir, apresentaremos algumas sugestões relacionadas ao ensino/aprendizagem de línguas (Inglês). Na terceira e última parte, apresentamos algumas variáveis relacionadas com a (trans) formação inicial de professores de línguas.

4.2.1 Linguística Aplicada

Do ponto de vista *teórico*, este estudo contribui por apresentar um arcabouço que se respalda no ensino de inglês por meio de Tandem e Teletandem, o ensino reflexivo e a aprendizagem reflexiva, as crenças e as competências do professor de línguas para o meio presencial e/ou virtual.

Desenvolveu também uma orientação *prática e metodológica* (pesquisa etnográfica virtual), pois poderá ser útil a profissionais e pesquisadores preocupados com a inovação do estudo de línguas. Também poderá ser útil para professores formadores e professores em formação inicial (ingressantes e/ou concluintes) do curso de Letras, pois realça a importância da elicitação e conscientização das crenças e do desenvolvimento de novas competências para atuar no meio virtual. Espera-se que pesquisas posteriores possam investigar as crenças e o desenvolvimento de competências em outros contextos de ensino.

A nosso ver estas implicações *teóricas, práticas e metodológicas* podem também ser relacionadas com o ensino de LE (Inglês) na escola regular e no contexto em que foi realizada esta pesquisa: o curso de Letras, e à importância do ensino-aprendizagem de português para estrangeiros, visto que é uma área de suma relevância e que não possui um número expressivo de estudos empíricos se comparado com outras sub-áreas de investigação/atuação (ALMEIDA FILHO e CUNHA, 2007).

4.2.2 Ensino/Aprendizagem e a formação de professores de LE

As implicações para o processo de ensino/aprendizagem de LE são várias. Discutiremos nesta subseção três implicações. A primeira, conforme já enfatizado por Barcelos (2004a), refere-se ao processo de permitir/incentivar a tomada de consciência por parte dos futuros professores de suas crenças, e as crenças em geral, aquelas existentes até mesmo na literatura de Linguística Aplicada (crenças sobre ensino/aprendizagem de LE, crenças sobre o papel do professor e do aprendiz de línguas, dentre outras). Acreditamos que esta implicação contribuirá para a formação de “professores críticos, reflexivos e questionadores do mundo à sua volta (e não somente de sua prática)” (BARCELOS, 2004a, p. 145). Concordamos com Barcelos (2004a, p. 145) que afirma que “ter consciência sobre as nossas crenças e ser capazes de falar sobre elas é”, a nosso ver, o primeiro passo para professores e alunos tornarem-se reflexivos.

A segunda implicação, conforme previamente apresentado por Barcelos (2001, p. 86), é “incorporar uma discussão” reflexiva “a respeito de crenças sobre ensino/aprendizagem de línguas em atividades de sala de aula, dando oportunidades a alunos e professores de línguas de discutir e refletir, não somente sobre suas crenças, mas também sobre os obstáculos, dentro e fora de sala de aula de línguas, que podem impedi-los de agir de acordo com suas crenças e de desenvolver seu potencial para o ensino/aprendizagem de uma LE”.

A terceira implicação refere-se aos cursos de formação de professores de línguas que deveriam preparar os futuros professores para lidar com a diversidade das crenças em suas salas e estarem preparados para os prováveis conflitos que podem surgir entre as crenças dos professores e dos seus alunos. E isto só será possível, a nosso ver, desde que algumas disciplinas pedagógicas discutam questões específicas do ensino/aprendizagem da língua no qual o futuro professor obterá certificação para ministrá-la (como, por exemplo, a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado de Língua Inglesa I e II; Língua Espanhola, Língua Francesa, etc).

Além disso, precisamos pensar em (novas) abordagens de ensino-aprendizagem e de formação de professores de línguas mais adequadas ao meio virtual, que engendra diferentes possibilidades e potencialidades, e que pode, propulsionar novas práticas de linguagem e novos (trans) (multi) letramentos digitais.

4.3 Limitações

Este estudo apresenta limitações no que concerne ao número de mediações, à seleção dos participantes da pesquisa, instrumentos de coleta de registros e das interações entre os participantes. Estas variáveis serão apresentadas sucintamente nos parágrafos que se seguem.

- *Sessões de mediação*: Acreditamos que uma das limitações do nosso estudo empírico esteja relacionada com o número de mediações. Embora elas tenham sido longas e consistentes, não foram suficientes para provocar maiores reflexões e/ou resignificações dos sistemas de crenças dos professores participantes ou (re) construção de suas próprias competências. A nosso ver, pesquisas de base etnográfica e de caráter longitudinal poderiam ser mais utilizadas no nosso campo de investigação para se analisarem as (re) significações, evolução, e mudanças no sistemas de crenças e a (re) construção de competências do professor e dos alunos de línguas.

- *Seleção dos participantes da pesquisa*: Cláudia esperou quatro meses para finalmente iniciar suas interações e mesmo assim, devido à falta de equipamento por parte do interagente estrangeiro estadunidense (microfone e *web cam*), suas interações teletandem foram em *chats*. Este fato não invalidou, mas dificultou a coleta dos registros que foram utilizados nesta e em outras pesquisas.

- *Instrumentos de coleta de registros e das interações entre os participantes*: Conforme pode ser observado no capítulo 3 desta tese (Metodologia de Pesquisa), utilizamos nesta pesquisa inúmeros instrumentos de coleta de registros para que pudéssemos realizar a triangulação dos dados. Porém, devido às inúmeras atividades acadêmico-científicas que a interagente brasileira estava engajada, os diários reflexivos não foram entregues nos prazos previamente negociados e propostos, o que interferiu significativamente na preparação das sessões de mediação, conforme pode ser observado no excerto

1. Sueli: Você tem interação na quarta, você me manda o diário
2. antes da próxima interação.
3. Carol Aham.
4. Sueli Tipo até sábado. Ai você tem uma interação na quarta, me
5. manda um diário antes dessa interação na quarta, que assim, um
6. diário não acumula com o outro. Primeiro para você não se
7. esquecer dos fatos mais importantes e segundo senão fica muita
8. reflexão para você fazer de uma vez se você acumula dois
9. diários,
10. percebe?
11. Carol Hum hum.
12. Sueli Então vamos tentar estabelecer prazo limite assim entre
13. um diário e outro. Acho que vai facilitar muito para você. Né?
14. Assim fica mais focado.e por outro lado facilita o meu trabalho

15. e do Robson também é claro.
16. Cláudia Hum hum. Ok.
17. Sueli Então eu acho que por hoje é só.

Excerto 90: Segunda sessão de mediação

- *Retorno dos resultados da pesquisa aos participantes:* Acreditamos ser de suma importância nas pesquisas que realizamos no bojo da LA retornar os resultados aos participantes, para que, a partir da leitura dos capítulos de análise e de considerações finais possam opinar e refletir acerca de sua práxis como professor em (tran) formação inicial e/ou contínua, pois acreditamos que, antes de sermos um pesquisador acadêmico-científico é necessário que desejamos ser pesquisadores de nossa própria prática pedagógica (FREIRE, 1970). Faremos isto neste estudo empírico, ou seja, disponibilizaremos o trabalho aos participantes da pesquisa e em futuras iniciativas acadêmicas científicas, neste caso, artigos, refletiremos acerca de suas colocações frente ao resultado deste estudo empírico.

Finalizando esta seção reforçamos nossas expectativas de que os resultados desta pesquisa, ao serem recontextualizados em diferentes cenários do ensino-aprendizagem de línguas para o meio virtual, possam contribuir para a materialização desse processo de forma mais embasada e efetiva, minimizando conflitos. Esperamos, também, que os resultados apresentados possam, de algum modo, servir de base para a elaboração de novas propostas, sob perspectivas transformadoras e éticas.

4.4 Palavras Finais

Com base neste estudo empírico, acreditamos ser importante ressaltar que as considerações evidenciadas a partir dos dados coletados não se esgotam nesta investigação. Na verdade, elas deixam margem para outras interpretações, diferentes das expostas, visto que, segundo Barcelos (2001), as relações entre crenças e ações são específicas do contexto. Uma convergência também em relação ao que afirma Vygotsky (1984), quando postula que o contexto social e as interações influenciam diretamente na formação do pensamento. Portanto, dependendo do contexto social e das interações às quais estiverem expostos os professores, os mesmos apresentarão crenças distintas.

Conforme asseverado por Sadalla et. all (2002, p. 108), “o conhecimento das crenças dos futuros professores de LE e das relações destas com as suas ações poderá, portanto, viabilizar efeitos positivos e duradouros no processo de ensino e aprendizagem de LE, beneficiando não só os alunos, mas também os próprios professores”. cremos que esta pesquisa nos fez compreender, sobretudo, o importante papel do estudo das crenças no processo de formação inicial de professores de línguas para o meio virtual. Esta vertente deve ser salientada em virtude da relação entre as práticas pedagógicas experienciadas pelos futuros profissionais e pela sua contribuição na elaboração do conhecimento prático-pessoal do professor de LE. Os estudos das crenças são, a nosso ver, o ponto de partida para as teorizações, ou seja, são uma reserva potencial para os pressupostos no ensino de línguas, intimamente interligada com a nossa prática pedagógica e com a formação de professores de línguas.

De maneira sucinta, podemos concluir que, mediante a análise apresentada, para que as mudanças ocorram no contexto de línguas para o *meio presencial*, mas especialmente para o *meio virtual*, faz-se necessário, também, que trabalhem no sentido de desmistificar as crenças e possamos propulsionar o desenvolvimento de competências que engendram o âmbito virtual e faça com que o professor e o aluno ajam em cada contexto de uma forma mais emancipatória e efetiva.

Somente a pesquisa, aliada à prática (crítico) reflexiva (GIL & VIEIRA-ABRAHÃO, 2008; SILVA, ROCHA & SANDEI, 2005; VIEIRA-ABRAHÃO, 2004; SMITH, 1992; BARLETT, 1990), pode nos fornecer meios de (re) construir uma compreensão mais aprofundada acerca da natureza do ensino-apredizagem de LE, e, por conseguinte, desenvolver uma consciência maior a respeito de como conduzir o processo de maneira efetiva.

É igualmente importante produzir a reflexão a respeito das crenças sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas e sobre o papel do professor e do aluno no contexto presencial, mas especialmente no âmbito virtual. Este é um fator fundamental para que os participantes tornem-se cada vez mais conscientes no tocante aos principais objetivos que devem nortear este ensino (KFOURI-KANEOYA, 2008; BREWSTER, ELLIS & GIRARD, 2002), bem como no que se refere à relevância da cultura (ELLIS, 2004) e da afetividade neste processo (MOON, 2000; BROWN, 2001; FIGUEIRA, 2002), à importância do papel mediador (KFOURI-KANEOYA, 2008), ao trabalho cooperativo e colaborativo para a (re) construção do conhecimento de uma nova língua (KFOURI-KANEOYA, 2008; SALOMÃO, 2008; MESQUITA, 2008; FIGUEIREDO, 2006), a novas formas de avaliação (MESQUITA, 2008), dentre outros fatores.

Uma vez que reconhecemos a influência da voz do outro na formação das crenças, o trabalho de reflexão (crítica) torna-se relevante em nosso contexto, na medida em que possibilita trabalharmos no sentido de desmistificarmos muitas crenças a respeito do ensino-aprendizagem de LE (SILVA, 2005; BARCELOS, 2004a) as quais aqui também se evidenciaram, ou, até mesmo, desvendar muitas outras. Desta forma, é relevante que tenhamos mais consciência a respeito das crenças que contribuem e as que dificultam ou inibem o processo de aprendizagem.

Evidencia-se, também, em nosso trabalho, a necessidade de buscarmos criar um ambiente significativo no processo de ensino-aprendizagem, procurando fazer com que os participantes sintam-se seguros, a fim de que não (re) construam crenças inibidoras em relação a este ensino, facilitando, também, para que a aprendizagem ocorra.

Da mesma forma, é de suma importância que desenvolvamos um processo de reflexão-crítica (GIL & VIEIRA-ABRAHÃO, 2008; BARLETT, 1990; SMITH; 1992), no sentido de tornarmos mais explícito o papel político da educação (FREIRE, 2004, 1996, 1988) de línguas (CELANI, 2004), o que, envolve (re) significarmos o papel da LE no contexto em foco nesta pesquisa, bem como a possibilidade de o processo de ensino de línguas ocorrer de forma mais efetiva no mesmo (OLIVEIRA, 2003). Acreditamos ser este um fator importante para que o ensino de LE consiga cumprir, de maneira satisfatória, sua função de inserção social e formação plena do indivíduo.

No tocante às provisões para o ensino-aprendizagem e a formação de professores de LE e à relevância de levarmos em consideração as crenças, objetivos e expectativas dos participantes frente ao ensino-aprendizagem de LE em foco nesta pesquisa (meio virtual),

observamos a necessidade de buscarmos (re) construir orientações que, em sua essência, busquem a interação significativa no processo, uma vez que o participante diz ser esse ensino interessante, na medida em que possibilita que ela interaja com outras pessoas.

Desta forma, entendemos ser necessário, primeiramente, que se viabilize a construção de situações significativas de uso da linguagem e que possibilitem que o participante “*fale com o outro*” e “*aprenda com o outro*”, conforme os princípios abalizadores do projeto “*Teletandem Brasil: Línguas Estrangeiras para Todos*” (TELLES, 2009).

É relevante, também, que as proposições levem em consideração a importância que o interagente atribui ao mundo que o cerca, o que implica diretrizes que permitam o trabalho de forma integrada com outras disciplinas, que estejam pautadas em práticas reais de uso da linguagem e que levem em consideração seu universo.

Por fim, asseveramos ser pertinente respeitarmos a idéia dos participantes de que devemos aprender a língua como um todo e que o ensino de LE deva instrumentalizar (e formar) o aluno, além de garantir a igualdade de direitos frente a esse ensino e a participação do indivíduo na sociedade. Desta forma, faz-se necessário buscar embasamentos que permitam que o aprendiz (re) construa os conhecimentos necessários para agir no mundo através desse ensino.

Assim sendo, concluímos ser vital que o ensino-aprendizagem e formação de professores de LE tenham como embasamento diretrizes que propiciem que o mesmo envolva o trabalho com todas as habilidades que as tarefas requeiram, de forma adequada e integrada, visando a desenvolver competências que permitam ao aluno atuar em seu meio através da LE, propiciando, assim, que o ensino venha a cumprir seu papel de, primeiramente, levar o aprendiz a perceber-se, com autoconfiança, numa outra língua/cultura e, segundo, integrá-lo adequadamente no mundo em que vive, possibilitando que ele vá, sempre, adiante e além.

Finalmente, asseveramos que, em nossa acepção, ações no sentido de alterar as crenças que se mostrem inibidoras do ensino-aprendizagem de línguas, como as aqui mencionadas, bem como no que diz respeito à construção de um processo mais efetivo, têm sua origem, primeiramente, naqueles que realmente acreditam ser o ensino e formação regular (em escolas e em universidades públicas) capaz de sofrer mudanças, uma vez que “ensinar exige a convicção de que a mudança é possível” (FREIRE, 2004, p. 76).

Políticas sociais e educacionais devem sofrer alterações visando à qualidade do ensino, a fim de gerar transformações positivas. Para tanto, é necessário que forças se unam em todos os planos. Cursos para gestores da Educação em muito podem contribuir nessa direção, auxiliando os formadores de professores a fortalecerem sua competência teórico-prática e a tornarem-se mais reflexivos e críticos, a fim de que possam contribuir, mais fortemente, para que os profissionais sob sua orientação, consigam resignificar sua prática, caso necessário.

Cursos de extensão, por sua vez, podem trazer para junto da universidade uma gama infinita de profissionais, contribuindo para seu crescimento profissional, diminuindo, também, a lacuna entre a academia e a comunidade, os graduandos, graduados e pós-graduados. Em nossa acepção, essas são algumas das muitas outras medidas capazes de gerar transformações no ensino e que necessitam ser intensificadas, a cada dia.

“O importante é, contudo, não se esquecer que, em última análise, os nossos alunos precisam adquirir domínio da língua estrangeira para o seu próprio bem e para se tornarem mais aptos a enfrentar os novos desafios que o mundo coloca no seu caminho. São eles que têm que aprender a dominar a língua inglesa, jamais deixando que a língua inglesa comece a dominá-los”.

(Rajagopalan, 2005, p. 45 – Ênfase adicionada)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Referências Bibliográficas

- ABELSON, R. Differences between belief systems and knowledge systems. *Cognitive Science*, v. 3, p. 355-366, 1979.
- ABREU, L. S. O chat educacional: o professor diante desse gênero emergente. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M.A. Bezerra (Orgs) *Gêneros textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- ABREU-E-LIMA, D. M. *Um modelo macro-organizacional de formação reflexiva de professores de língua(s): Articulações entre a abordagem comunicativa através de projetos e o desenvolvimento de competência sob a temática*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Campinas, SP: UNICAMP, 2006.
- ABREU-E-LIMA, D. M. As inteligências múltiplas e o trabalho com projetos na formação de professores de inglês. In: SILVA, K. A.; ALVAREZ, M. L. (Orgs) *Perspectivas de Investigação em Linguística Aplicada*. Campinas-São Paulo, SP: Pontes Editores, p. 65-88, 2008.
- ABREU-TARDELLI, L.S. *Trabalhodo professor@chateducacional.com.br: Aportes para compreender o trabalho do professor iniciante em EaD*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), São Paulo, SP: PUC-SP, 2006.
- ALANEN, R. A sociocultural approach to young language learners' beliefs about language learning. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs) *Beliefs about SLA: New research approaches*. Kluwer Academic Publishers. Netherlands, p. 55-86, 2003.
- ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo, Cortez, 2003.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Tendências na formação continuada do professor de língua estrangeira. In: *APLIEMGE: Ensino & Pesquisa*. n. 1, p. 29-41, 1997.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Análise de abordagem como procedimento fundador de auto-conhecimento e mudança para o professor de LE. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.) *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas, Pontes, p. 11-28, 1999.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.) *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas, Pontes, 1999.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Crises, transições e mudanças no currículo de formação de professores de línguas. In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. (Orgs.) *Aspectos da Linguística Aplicada: Estudos em homenagem ao professor Hilário I. Bohn*. Florianópolis: Insular, p. 33-47, 2000.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. O Professor de Língua (s): Profissional, Reflexivo e Comunicacional. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, vol. 3, nº1, 2004.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Re) Conhecer e desenvolver a competência profissional de professores de língua estrangeira. *Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa*, vol. 9, p. 9-20, 2006.

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. A Linguística Aplicada na grande área da linguagem. In: SILVA, K. A.; ALVAREZ, M. L. (Orgs) *Perspectivas de Investigação em Linguística Aplicada*. Campinas-São Paulo, SP: Pontes Editores, p. 25-32, 2008.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. ; CUNHA, M. J. *Projetos Iniciais no Ensino de Português para Falantes de Outras Línguas*. 1ª Ed. Brasília: Editora da UnB, 2007.
- ALVARENGA, M. B. *Configuração de Competências de um Professor de Língua Estrangeira (Inglês): Implicações para a formação em Serviço*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Campinas, SP: UNICAMP, 1999a.
- ALVARENGA, M. B. Configuração da abordagem de ensinar de um professor com reconhecido nível teórico em Linguística Aplicada. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.) *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas, Pontes, p. 111-126, 1999b.
- ALVARENGA, M. B. Unidades temáticas sobre cultura e literatura para alunos de Letras. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. (Orgs) *Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: Reflexões para professores e formadores*. São Carlos, São Paulo: Clara Luz, p.193-216, 2008.
- ALVARENGA, M. G.; BACELLAR, F. Construindo competências sobre e com o livro didático de inglês. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A.; (Orgs.) *Linguística Aplicada: Múltiplos Olhares – Estudos em homenagem ao Professor Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho*, Campinas, SP: Pontes, p. 191-232, 2007.
- ALVAREZ, M. L. O. Crença, motivações e expectativas de alunos de um curso de formação Letras/Espanhol In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A.; (Orgs.) *Linguística Aplicada: Múltiplos Olhares – Estudos em homenagem ao Professor Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho*, Campinas, SP: Pontes, p. 191-232, 2007.
- ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A.; (Orgs.) *Linguística Aplicada: Múltiplos Olhares – Estudos em homenagem ao Professor Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho*, Campinas, SP: Pontes, 2007.
- ALVES, S. C. O. Interação online e oralidade. In: PAIVA, V. L. M. O. (Org) *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. Belo Horizonte, MG: Faculdade de Letras, UFMG, p. 126-145, 2001.
- ANDRÉ, M. C. S. *Crenças Educacionais de futuros professores de LE em fase de conclusão do curso de formação*. Dissertação (Mestrado), Universidade Católica de Pelotas, UCPel. Pelotas-RS, Pelotas, 1998.
- ANDRÉ, M. A formação de professores nas pesquisas dos anos 90. In: MACIEL, L. S. B.; NETO, A. S. (Orgs) *Formação de Professores: Passado, Presente e Futuro*. São Paulo, SP: Cortez, p. 77-96, 2004.
- ANDRÉ, M. A pesquisa sobre formação de professores no Brasil 1990-1998. In: CANDAU, V. M. F. (Org) *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Rio de Janeiro, DP&A, 2000a.
- ANDRÉ, M. Análise de pesquisas sobre formação de professores: um exercício coletivo. *Psicologia da Educação*, v. 10-11, PUC-SP, 2000b.
- AMADEU-SABINO, M. *Dizer e o fazer de um professor de língua estrangeira em curso de Licenciatura: Foco na abordagem declarada comunicativa*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Campinas – São Paulo, UNICAMP, 1994.

- ARANTES, K. G. *O ensino de língua inglesa e as novas tecnologias: a relação entre o dizer e o fazer do professor*. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade Federal de Uberlândia, 2008.
- ARAÚJO, D. R. *Crenças de professores de inglês de escolas públicas sobre o papel do bom aprendiz: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras) – Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2004.
- ARAÚJO, D. R. O processo de reconstrução de crenças e práticas pedagógicas de professores de inglês (LE): Foco no conceito de autonomia na aprendizagem de línguas. In: In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.) *Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 189-202, 2006.
- ARAÚJO, J. C. (Org.) *Internet & Ensino - Novos gêneros, outros desafios*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, v. 1, p. 181-195, 2007.
- ARAÚJO, J. C. & BIASI-RODRIGUES, B. (Orgs) *Interação na internet: novas formas de usar a linguagem*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- ARAÚJO, J. C.; DIEB, M. (Orgs.) *Letramentos na web: gêneros, interação e ensino*. Fortaleza: Edições UFC, 2009.
- ASSIS-PETERSON, A. A. *Línguas estrangeiras: para além do método*. Cuiabá: EdUFMT, 2008.
- BACHMAN, L. *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press, 1990.
- BAGHIN, D. C. M.; ALVARENGA, M. G. A auto-observação do professor de língua estrangeira: instrumento para reflexão e mudanças. *APLIEMGE: Ensino & Pesquisa*, n.1, p. 53-58, 1997.
- BAKHTIN, M. V. *The Dialogic Imagination*. Austin: University of Texas Press, 1981.
- BAKHTIN, M. V. *Speech Genres & Other Late Essays*. Austin: University of Texas Press, 1986.
- BAKHTIN, M. V. (1953/1979) *Estética da Criação Verbal*. Martins Fontes, São Paulo, 2003.
- BAKHTIN, M. V. (1929). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BANDEIRA, G. M. *Por que ensino como ensino? A manifestação e atribuição de origem de teorias informais no ensinar de professores de LE (Inglês)*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, 2003.
- BARBARA, L.; RAMOS, C. G. (Orgs.) *Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- BARBOSA, J. P. *Trabalho com Gêneros de Discurso: Uma Perspectiva para o Ensino de Língua Portuguesa*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC-SP, 2001.
- BARCELOS, A. M. F. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 1995.

- BARCELOS, A. M. F. A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos do curso de Letras. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, v. p. 157-178, 1999.
- BARCELOS, A. M. F. *Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: A Deweyan Approach*. Tese (Doutorado) – The University of Alabama, Tuscaloosa, 2000.
- BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.
- BARCELOS, A. M. F. Researching Beliefs about SLA: A critical review. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs) *Beliefs about SLA: New research approaches*. Kluwer Academic Publishers. Netherlands, p. 7-34, 2003a.
- BARCELOS, A. M. G. Teachers' and students' beliefs within a Deweyan framework: conflict and influence. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs) *Beliefs about SLA: New research approaches*. Kluwer Academic Publishers. Netherlands, p. 171-200, 2003b.
- BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística aplicada e ensino de línguas. *Linguagem & Ensino*, v. 7, n. 1, p. 123-156. 2004a.
- BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre Aprendizagem e Ensino de Línguas: o que todo professor de línguas deveria saber. In: CAMPOS, M. C. P.; GOMES, M. C. A. (Orgs). *Interações Dialógicas: Linguagem e Literatura na Sociedade Contemporânea*. Viçosa: Editora UFV, 2004b.
- BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.) *Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 15-42, 2006.
- BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: Reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A.; (Orgs.) *Linguística Aplicada: Múltiplos Olhares – Estudos em homenagem ao Professor Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho*, Campinas, SP: Pontes, p. 27-70, 2007a.
- BARCELOS, A. M. F. Reflexos acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 7, n. 2, p. 109-138, 2007b.
- BARCELOS, A. M. F. Pressupostos e interpretações na sala de aula: o conflito entre crenças sobre aprendizagem de inglês de professores e alunos. In: KEYS, K. J. (Org.). *Da pesquisa ao ensino: aplicações práticas e pedagógicas de pesquisa em Linguística Aplicada*. Goiás: Editora da UFG, p. 43-66, 2007c.
- BARCELOS, A. M. F. Learning English: Students' beliefs and experiences in Brazil. In: KALAJA, P. ; PAIVA, V. M. O.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs) *Narratives of learning and teaching EFL*. Londres: Palgrave/Macmillan, p. 35-48, 2008.
- BARCELOS, A. M. F. Revisitando os conceitos de cultura de aprender e de ensinar línguas. In: SANTOS, S. C. K.; MOZZILLO, I. (Orgs) *Cultura e diversidade na sala de aula de língua estrangeira*. Pelotas: Ed. da Universidade UFPEL, p. 31-53, 2008.
- BARCELOS, A. M. F. O que dizem as pesquisas sobre cognição de professores de línguas no Brasil: Algumas reflexões. In: MAGALHÃES, J. S.; TRAVAGLIA, L. C. (Orgs.) *Múltiplas perspectivas em Linguística*. Uberlândia: Ed. da Universidade de Uberlândia, 2008.

- BARCELOS, A. M. F. Students' experiences and beliefs in the language classroom: challenges and opportunities for reflective learning. In: GONÇALVES, G. R.; ALMEIDA, S. R. G.; PAIVA, V. L. M. O.; RODRIGUES JR., A. S. (Orgs) *New Challenges in Language and Literature*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras UFMG, p. 27-40, 2009.
- BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.) *Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.
- BARCI, S. T. *Investigating student teachers of a Letras program: their beliefs and expectations about being English teachers*. (Mestrado em Letras e Literatura) – Instituto de Letras, Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.
- BARTLETT, L. Teacher Development through Reflective Teaching: In: RICHARDS, J.C.; NUNAN, D. (Eds). *Second Language Teacher Education*. Cambridge: University Press, p. 202-214, 1990.
- BATISTA, M. E. *E-mails na troca de informação numa multinacional: O gênero e as escolhas léxico-gramaticais*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), São Paulo, SP: PUC-SP, 1998.
- BASSO, E. A. *A construção social das competências necessárias ao professor de Língua Estrangeira: Entre o real e o ideal - Um curso de Letras em estudo*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Campinas, SP: UNICAMP, 2001.
- BASSO, E. A. Quando a crença faz a diferença. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.) *Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 65-86, 2006.
- BASSO, E. Adolescentes e a aprendizagem de uma língua estrangeira: Características, percepções e estratégias. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. (Orgs) *Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: Reflexões para professores e formadores*. São Carlos, São Paulo: Clara Luz, p. 115-142, 2008a.
- BASSO, E. As competências na contemporaneidade e a formação do professor de LE. In: SILVA, K. A.; ALVAREZ, M. L. (Orgs) *Perspectivas de Investigação em Linguística Aplicada*. Campinas-São Paulo, SP: Pontes Editores, p. 127-156, 2008.
- BEDRAN, P. F. *(Re)construção das crenças do par interagente e dos professores-mediadores no teletandem*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2008.
- BLACK, M. B. Belief systems. In: HONIGMANN, J. J. (Org.) *Handbook of social and cultural anthropology*. Chicago: Randy McNally & Company, p. 509-577, 1973.
- BLATYTA, D. F. Mudança de habitus e teorias implícitas: uma relação dialógica no processo de educação continuada de professores. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.) *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas, Pontes, p. 63-82, 1999.
- BLATYTA, D. F. *Estudo da relação dialógica entre a conscientização teórica e o habitus didático de uma professora num percurso de mudança de sua abordagem de ensinar*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Campinas, SP: UNICAMP, 1995.
- BOMFIM, R. *Babel de vozes: crenças de professores de inglês instrumental sobre tradução*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, 2006.
- BORG, M. Teacher's Beliefs. *ELT Journal*, 55 (2). Oxford. 2001.

BORG, S. Teacher cognition in language teaching: A review of research on what teachers think, know, believe and do. *Language Teacher*, v. 36, p. 81-109, 2003.

BORG, S. *Teacher cognition and language education: Research and practice*. London: Continuum, 2006.

BORGES, T. D.; FERNANDES, A. E. P.; BARCELOS, A. M. F. Como crenças vêm sendo investigadas? Um levantamento inicial. *Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa*, vol. 11, p. 29-48, 2007.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectivas, 1987.

BOURDIEU, P. Editor's Introduction. *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press, 1991.

BRAGA, D. B. Práticas letradas digitais: considerações sobre possibilidades de ensino e reflexão social Crítica. In: ARAÚJO, J. C. (Org.) *Internet & Ensino - Novos gêneros, outros desafios*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, v. 1, p. 181-195, 2007a.

BRAGA, D. B. Letramento na internet: o que mudou e como tais mudanças podem afetar a linguagem, o ensino e o acesso social. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.) *Linguística Aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas: Mercado de Letras, p. 181-198, 2007b.

BRAGA, D. B. A construção de sentidos em hipertextos: questões de autoria e leitura relevantes para a interação crítica com hipertextos. In: FREIRE, M. M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.) *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. 1 ed. Campinas: Pontes, p. 247-268, 2005.

BRAGA, D. B. A comunicação interativa em ambiente hipermídia: as vantagens da hipermodalidade para o aprendizado no meio digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.) *Hipertexto e Gêneros e Digitais: novas formas de construção do sentido*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, v. 1, p. 144-162, 2004.

BRAGA, D. B. Self-Tutoring Processes: The Role of Subjective Factors in Readiness for Autonomous Learning of Foreign-Language Reading. *The Specialist*, PUC- SP, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 58-75, 1999.

BRAGA, J. C. F. *Aprendizagem de línguas em regime de tandem via e-mail. Colaboração autonomia e estratégias sociais e de compensação*. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

BRAGA, D. B.; COSTA, L. A. O computador como instrumento e meio para ensino e aprendizagem de línguas. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 36, n. Jul/Dez, p. 61-79, 2000.

BRAGA, D. B.; RICARTE, I. *Letramento e Tecnologia*. Campinas: CEFIEL/IEL/UNICAMP, v. 1, 2005.

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

BRAMMERTS, H; CALVERT, M. Learning by communicating in tandem. In: LEWIS, T. & WALKER, L. (Eds.) *Autonomous Language Learning In-Tandem*. Sheffield, UK: Academy Electronic Publications, p. 45-60, 2003.

- BRAMMERTS, H.; CALVERT, M.; KLEPPIN, K. Aims and approaches in individual learner counseling. In LEWIS, T. & WALKER, L. (Eds.) *Autonomous Language Learning In-Tandem*. Sheffield, UK: Academy Electronic Publications, p. 123-130, 2003.
- BRONCKART, J. P.; DOLZ, J. *La notion de compétence: quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières? Raisons éducatives*. Paris: De Boeck Université, n. 2/1-2, 1999, p. 27-44.
- BROWN, J. D. *Understanding research in second language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- BROWN, H. D. *Principles of language learning and teaching*. 2. ed. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, Inc. 1994.
- BRUNER, J. *The Culture of Education*. Cambridge: Harvard University Press, 1996.
- BURNS, A. Analysing action research data. *Collaborative action research for English language teachers*. Cambridge: CUP, 1999, p. 152-180.
- BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs) *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- BUZATO, M. E. K. *Entre a fronteira e a periferia: linguagem e letramento na inclusão digital*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Campinas, SP: UNICAMP, 2007.
- CANALE, M. From Communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J. C.; SCHIMIDT, R. W. (Eds) *Language and Communication*. Londres: Longman, 1982.
- CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), p. 1-47. 1980.
- CARELLI, I. M. *Estudar on line: análise de um curso para professores de inglês na perspectiva da teoria da atividade*. Tese (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), São Paulo, SP: PUC-SP, 2003.
- CARVALHO, V. C. P. S. *A aprendizagem de língua estrangeira sob a ótica de alunos de Letras: crenças e mitos*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.
- CASTRO, S. T. R. Formação da competência do futuro professor de Inglês. In: LEFFA, V. (Org) *O professor de línguas: construindo a profissão*, Pelotas: Educat, p. 293-306, 2001.
- CASTRO, S. T. R. Mapeando a pesquisa em formação de professores de língua estrangeira em cursos de Letras na Linguística Aplicada. In: CASTRO, S. T. R.; SILVA, E. R. (Orgs.) *Formação do profissional docente: Contribuições de pesquisa em Linguística Aplicada*. Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, p. 263-330, 2006.
- CASTRO, S. T. R.; SILVA, E. R. (Orgs.) *Formação do profissional docente: Contribuições de pesquisa em Linguística Aplicada*. Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2006.
- CASTRO, S. T. R.; RENDA, V. L. B. S. A formação de professores de línguas da perspectiva da Linguística Aplicada: o papel crucial da linguagem no processo. *Anais do VII Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada*. São Paulo: ALAB, 2004.
- CAVALARI, S. A. S. *Características do processo de auto-avaliação em um contexto de aprendizagem de línguas em tandem a distância*. Tese de Doutorado. São José do Rio Preto: UNESP, 2009.

- CELANI, M. A. A. Culturas de Aprendizagem, Risco, Incerteza e Educação. In: MAGALHÃES, M. C. C. *A Formação do Professor Como Um Profissional Crítico: Linguagem e Reflexão*. São Paulo: Mercado de Letras, p. 37-56, 2004.
- CELANI, M. A. A. (Org.) Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente, Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- CELANI, M. A. A. (Org) *Professores e formadores em mudança: relatos de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.
- CELANI, M. A. A.; MAGALHÃES, M. C. C. Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstrução. In: MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C (Orgs) *Identidades: Recortes multi e interdisciplinares*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.
- CELANI, M. A. A. Orelha do livro. In: FREIRE, M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M. F. *Linguística Aplicada e contemporaneidade*. Campinas-São Paulo, SP: ALAB, Pontes Editores, 2005.
- CELANI, M. A. A. Prefácio. In: GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. *Educação de Professores de Línguas: Os desafios do formador*. Campinas-São Paulo, SP: Pontes Editores, p. 9-14, 2008.
- CELCE-MURCIA, M. The elaboration of sociolinguistic competence: implications for teacher education. In: *Linguistics and the Education of Language Teachers: Ethnolinguistics, Psycholinguistics and Sociolinguistic Aspects*. Georgetown University Round Table on Language and Linguistics. Georgetown University Press, 1995, p. 698-710.
- CESTARI, J. A. C. *Eventos de letramento com uso da internet no ensino de inglês: uma pesquisa-ação*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.
- COCHRAN-SMITH, M. ; LYTTLE, S. L. The teacher research movement: a decade later. *Educational Researcher*, v. 28, n. 7, 1999.
- COLLINS, H.; FERREIRA, A. (Orgs) *Relatos de experiência de ensino e aprendizagem de línguas na internet*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- CONCEIÇÃO, M. P. *Vocabulário e consulta ao dicionário: analisando as relações entre experiências, crenças e ações na aprendizagem de LE*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.
- CONCEIÇÃO, M. P. Crenças sobre o uso do dicionário na aprendizagem de vocabulário em LE. *Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa*, vol. 11, p. 49-64, 2007.
- CORACINI, M. J. R. F. Formação de professores/educadores da perspectiva da LA – Tendências atuais dentro da área da LA em relação à Educação e uma abordagem discursiva. In: SILVA, E. R.; UYENO, E. Y.; ABUD, M. J. M. (Orgs) *Cognição, afetividade e linguagem*. Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, p. 21-52, 2007.
- COSCARELLI, C. V., RIBEIRO, A. E. (Orgs). [Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas](#). Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- COSTA, C. M. A estética na formação profissional de LE (Inglês): entre a razão a e a sensibilidade. Dissertação de Mestrado. Brasília: UnB, 2005.

- COX, M. I. P. ; ASSIS-PETERSON, A. A. (Org.) *Cenas de Sala de Aula*. 1ª. ed. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2001.
- CRISTOVÃO, V. L. L. A implicação da construção de objetivos para o ensino de línguas estrangeiras. In: GIMENEZ, K. M. P. (Orgs) *Contribuições na área de línguas estrangeiras*. Londrina: Moria Editora, 2005. p. 105-119.
- CUNHA, W. M. *Reflexões sobre o papel da reflexão na educação de professores de inglês como segunda língua*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1992.
- CZIKO, G. A.; PARK, S. Internet audio communication for second language learning: a comparative review of six programs. *Language Learning & Technology* 7,1:15-27, 2003.
- CAVALCANTI, M. C. Orelha do livro. In: FREIRE, M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M. F. *Linguística Aplicada e contemporaneidade*. Campinas-São Paulo, SP: ALAB, Pontes Editores, 2005.
- CAVALCANTI, M. C. Reflexões sobre a prática como fonte de temas para projetos de pesquisa para a formação de professores de LE. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.) *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas, Pontes, p. 179-184, 1999.
- CHAVES, G. M. M. Interação online: Análise de interações em salas de chat. In: PAIVA, V. L. M. O. (Org) *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. Belo Horizonte, MG: Faculdade de Letras, UFMG, p. 37-73, 2001.
- CHOMSKY, N. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press, 1965
- COELHO, H. S. H. “É possível aprender inglês em escolas públicas?” *Crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas*. Dissertação (Mestrado Estudos Lingüísticos) - Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2005.
- COELHO, H. S. H. “É possível aprender inglês na escola?” – Crenças de professores sobre o ensino de inglês em escolas públicas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.) *Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 125-146, 2006.
- CONSOLO, D. A.; TEIXEIRA DA SILVA, V. L. (Orgs) *Olhares sobre competências do professor de língua estrangeira: da formação ao desempenho profissional*. São José do Rio Preto, SP: HN Editora, 2007.
- COSTA, C. M. *A estética na formação profissional de LE (Inglês): entre a razão a e a sensibilidade*. Dissertação de Mestrado. Brasília: UnB, 2005.
- CORRÊA, E. F. Resenha de Computers, language learning and language teaching. In: PAIVA, V. L. M. O. (Org) *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. Belo Horizonte, MG: Faculdade de Letras, UFMG, p. 309-311, 2001.
- CRISTOVÃO, V. L. L. A Implicação da Constituição de Objetivos para o Ensino de Línguas Estrangeiras. In: GIMENEZ, M. P (Org.). *Contribuições na Área de línguas estrangeiras*. Londrina: Moria, 2005, p. 105-119.
- CRISTOVÃO, V. L. L.; GIMENEZ, T. (Orgs) *ENFOPLI: Construindo uma comunidade de Formadores de Professores de Inglês*. Londrina, s. n., 2005.
- DANIEL, F. G. *A formação inicial do professor de Língua Inglesa: teoria e prática em questão*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos), IBILCE, UNESP, São José do Rio Preto, 2009.

- DELLAGNELO, A. C. K. *Self-evaluative reports: A discursive investigation of teacher reflectivity*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, UFSC, Florianópolis, 2003.
- DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. *Psicologia das habilidades sociais: terapia e educação*, Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- DEWEY, J. *How we think*. Lexington: D. C. Health and Company, 1933.
- DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V. (Orgs) *O Livro Didático de Língua Inglesa: múltiplas perspectivas*. 1ª ed. Campinas, S Paulo: Mercado de Letras, 2009,
- DUFVA, H. Beliefs in dialogue: A bakhtinian view. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs) *Beliefs about SLA: New research approaches*. Kluwer Academic Publishers. Netherlands, p. 131-152, 2003.
- DIAS, M. H. M. *O lugar do inglês na escola pública: (des) crenças de atores da escola e da comunidade*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Estudos da Linguagem, Universidade Federal de Mato Grosso, 2006.
- DUDAS, T. L. Investigando as representações do professor de inglês da rede pública sobre a sua prática docente. In: CELANI, M. A. A. (Org) *Professores e formadores em mudança: relatos de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 161-174, 2002.
- DUTRA, D. P. Professores em formação e a prática reflexiva. *Anais do III Congresso da APLIEMGE*. Belo Horizonte, p. 35-41, 2000.
- DUTRA, D. P.; MELLO, H. A prática reflexiva na formação inicial e continuada de professores de língua inglesa. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.) *Prática de Ensino de Língua Estrangeira: Experiências e Reflexões*. Campinas, Pontes, p. 31-44. 2004.
- DUTRA, D. P.; OLIVEIRA, S. B. Prática Reflexiva: Tensões instrucionais vivenciadas pelo professor de língua inglesa. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.) *Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 177-188, 2006.
- MASTRELLA, M. R. *A relação entre crenças dos aprendizes e ansiedade em sala de aula de língua inglesa: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Letras: Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.
- FARACO, C. A. *Linguagem & Diálogo: as ideias Linguísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba, PR: Criar Edições, 2006.
- FAUSTINI, C. H. Educação a distância: um curso de leitura em língua inglesa para informática via internet. In: PAIVA, V. L. M. O. (Org) *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. Belo Horizonte, MG: Faculdade de Letras, UFMG, p. 249-269, 2001.
- FELIX, A. Crenças de duas professoras de uma escola pública sobre o processo de aprender LE. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org) *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas, Pontes, p. 93-110, 1999.
- FÉLIX, A. *Crenças do professor sobre o melhor aprender de uma língua estrangeira na escola*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.
- FERNANDES, V. L. D. *As crenças e a práxis de professores de língua inglesa em formação e o aprendizado autônomo*. Tese de Doutorado. Porto Alegre, UFRGS, 2005.

- FIGUEIRA, C. D. S. Crianças alfabetizadas aprendendo línguas estrangeiras. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. (Orgs) *Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: Reflexões para professores e formadores*. São Carlos, São Paulo: Clara Luz, p. 35-62, 2008.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. A aprendizagem colaborativa de línguas: Algumas considerações conceituais e terminológicas. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. (Org) *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Editora da UFG, p. 11-46, 2006.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. (Org) *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Editora da UFG, 2006.
- FILGUEIRAS DOS REIS, M. R. *Uma análise da disciplina prática de ensino de Inglês nas Instituições de Ensino Superior do Paraná*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 1991.
- FILGUEIRAS DOS REIS, M. R. Características Metacompetentes do Professor de Prática de Ensino de LE. *Contexturas*, vol. 1, p. 71-76. 1992.
- FLEISHER, E. Resenha de The online teaching guide: a handbook of attitudes, strategies and techniques for the virtual classroom. In: PAIVA, V. L. M. O. (Org) *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. Belo Horizonte, MG: Faculdade de Letras, UFMG, p. 312-317, 2001.
- FONTES, M. C. M. *Aprendizagem de inglês via internet: descobrindo as potencialidades do meio digital*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), São Paulo, SP: PUC-SP, 2002.
- FONSECA, L. Alocação de turnos em salas de chat e em salas de aula. In: PAIVA, V. L. M. O. (Org) *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. Belo Horizonte, MG: Faculdade de Letras, UFMG, p. 74-85, 2001.
- FONSECA, M. R. F. S. Prática e teoria na (trans)formação de professores de LE. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.) *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas, Pontes, p. 83-92, 1999.
- FORDHAM, S. *Computer Assisted language learning (CALL): an overview*. Polifonia, Lisboa, Colibri, n. 7, p. 71-80, 2004.
- FORTKAMP, M. B. TOMITCH, L. M. B. *Aspectos da Linguística Aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn*. Florianópolis, SC: Insular, 2000.
- FRANCO MACIEL, R.; ASSIS ARAÚJO, V. (Orgs.) *Ensino da Língua Inglesa: Contribuições da Linguística Aplicada*. Campo Grande (MS): Editora UNAÉS, 2007.
- FREIRE, A. M. M.; LESSA, A. B. C. Professores de Inglês da rede pública: suas representações, seus repertórios e nossas interpretações. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Orgs) *Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.
- FREITAS, M. A.; BELINCANTA, C. I.; CORRÊA, H. C. M. O. Professores de língua inglesa em formação: mudando crenças e atitudes. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 39, n. 1, p. 47-67, Jan./Jun, 2002.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

- FREIRE, M. M. *Interfaces digitais na formação inicial do professor de inglês: possibilidades e implicações*. Caderno de Resumos do ENPULI, 2009.
- FREEMAN, D. Intervening in practice teaching. In: RICHARDS, J.C.; NUNAN, D. *Second language teacher education*. United Kingdom: Cambridge University Press, p.103-117, 1990.
- FREEMAN, D. The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach. *Language Teaching*, UK, 35, 1-23, 2002.
- FREEMAN, D.; RICHARDS, J. C. (Orgs.) *Teacher Learning in Second Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- FREITAS, M. A. Avaliação enquanto análise: Resultados das primeiras reflexões do professor de LE sobre o seu próprio ensino. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.) *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas, Pontes, p. 51-62, 1999.
- FREITAS, M. A. *Uma análise de primeiras análises de abordagem de ensino do professor de língua estrangeira*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 1996.
- GABILLON, Z. L2 Learners's Beliefs: An overview. *Journal of Language and Learning*, vol 3, n. 2, p. 233-260. 2005.
- GARBUIO, L. M *Revelação e origens de crenças da competência implícita de professores de língua inglesa*. Dissertação de Mestrado. Campinas:UNICAMP, 2005.
- GARBUIO, L. M. Crenças sobre a língua que ensino: foco na competência implícita do professor de língua estrangeira. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.) *Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 87-104, 2006.
- GAZETA, S. M. M. *A interação na internet: A influência das novas tecnologias da comunicação na constituição de novos gêneros discursivos*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Campinas, SP: UNICAMP, 2000.
- GAIES, S; BOWERS, R. Clinical supervision of language teaching: the supervisor as trainer and educator. In: RICHARDS, J.C.; NUNAN, D. *Second language teacher education*. UK: Cambridge University Press, p.167 -181, 1990.
- GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.) *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, p. 51-75, 1995.
- GEBHARD, J.G. Models of supervision. In: RICHARDS, J.C.; NUNAN, D. *Second language teacher education*. UK: Cambridge University Press, p. 156-166, 1990.
- GERALDINI, A. F S. *Docência no ambiente digital: Ações e reflexão*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), São Paulo, SP: PUC-SP, 2006.
- GIL, G. Mapeando os estudos de formação de professores de línguas no Brasil. In: FREIRE, M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M. F. *Linguística Aplicada e contemporaneidade*. Campinas-São Paulo, SP: ALAB, Pontes Editores, p. 173-182, 2005.
- GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. *Educação de Professores de Línguas: Os desafios do formador*. Campinas-São Paulo, SP: Pontes Editores, 2008.
- GIL, G.; CARAZZI, M. R. P. Contextualizing an EFL teacher's beliefs about grammar teaching. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 7 n. 2 p. 91-108, 2007.

- GIMENEZ, T. *Learners becoming teacher: an exploratory study of beliefs held by prospective and practicing EFL teachers in Brazil*. Tese (Doutorado) – Lancaster University, Lancaster, 1994.
- GIMENEZ, T. (Org.) *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Editora UEL, p. 79-94.2002.
- GIMENEZ, T. (Orgs) *Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança*. Londrina: ABRAPUI, 2003.
- GIMENEZ, T. Tornando-se professores de inglês: experiências de formação inicial em um curso de Letras. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org) *Prática de Ensino de Língua Estrangeira: Experiências e Reflexões*. Campinas, Pontes, p. 171-187. 2004.
- GIMENEZ, T. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da Linguística Aplicada. In: FREIRE, M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs) *Linguística Aplicada e contemporaneidade*. Campinas-São Paulo, SP: ALAB, Pontes Editores, p. 183-202, 2005.
- GIMENEZ, T.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (Orgs). *Teaching English in context: contextualizando o ensino de inglês*. Londrina: UEL, 2006.
- GIULIANO, M. S. M. A. *Estratégias e reações de uma professora de língua estrangeira em momentos de dúvida em sala de aula*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 1994.
- GONÇALVES, G. R.; ALMEIDA, S. R. G.; PAIVA, V. L. M. O.; RODRIGUES JR., A. S. (Orgs) *New Challenges in Language and Literature*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras UFMG, 2009.
- GOODENOUGH, W. H. *Culture, language and society*. London: Benjamin Company, 1981.
- GRATÃO, I. B. *Crenças sobre aprendizagem da língua inglesa em práticas discursivas de alunos concluintes de um curso de Letras*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Estudos da Linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2006.
- GURIBE, F; WASSON, B. *The ethnography of distributed collaborative learning*. Disponível em: <<http://newmedia.colorado.edu/cscl/148.html>. Acesso em: 01/01/2010.
- HAGEMEYER, C. A. P. A motivação de alunos adolescentes na aula de leitura de LE. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. (Orgs) *Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: Reflexões para professores e formadores*. São Carlos, São Paulo: Clara Luz, p. 143-168, 2008.
- HINE, C. *Virtual ethnography*. Conference Proceeding of Internet Research and Information for Social Scientists, pp. 25-27 March, 1998, Bristol, U.K. Disponível em: <<http://www.sosig.ac.uk/iriss/papers/paper16.htm>. Acesso em: 01/01/2010.
- HOLEC, H. The learner as manager: Managing learning or managing to learn?. In: WENDEN, A. RUBIN, J. (Ed.) *Learner strategies in language learning*. London: Prentice Hall, p. 145-156, 1987.
- HORIKAWA, A. Y. *As representações e a prática pedagógica transformadora: uma análise do discurso da e sobre a sala de aula*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.
- HORWITZ, E. Using students' beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. *Foreign Language Annals*, v. 18, n. 4, pp. 333-340, 1985.

- HORWITZ, E. Surveying students' beliefs about language learning. In: WENDEN, A.; RUBIN, J. (Eds.) *Learner strategies in language learning*. Cambridge: Prentice Hall, p. 119-129. 1987.
- HOSENFELD, C. *Students' mini theories of second language learning*. Association Bulletin, v. 29, n. 2, 1978.
- HOSENFELD, C. Evidence of emergent beliefs of a second language learner: a diary study. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs) *Beliefs about SLA: New research approaches*. Kluwer Academic Publishers. Netherlands, p. 37-54, 2003.
- HYMES, D. On Communicative competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (eds) *Sociolinguistics Selected Readings*. Harmondsworth, U. K.: Penguin, 1972.
- JAMES, W. *Pragmatism*. New York: Prometheus, 1991.
- JAMES, P. *Teachers in action –tasks for in-service language teacher education and development*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- JOHNSON, K. E. *Understanding language teaching: Reasoning in action*. Boston: Heinle & Heinle, 1999.
- KALAJA, P. Students beliefs (or metacognitive knowledge) about language SLA reconsidered. *International Journal of Applied Linguistics*, vol. 5, n. 2, pp. 191-204. 1995.
- KALAJA, P. Research on students' beliefs about SALA within a discursive approach. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs) *Beliefs about SLA: New research approaches*. Kluwer Academic Publishers. Netherlands, p. 87-108, 2003.
- KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs) *Beliefs about SLA: New research approaches*. Kluwer Academic Publishers. Netherlands, 2003.
- KALAJA, P.; PAIVA, V. L. M. O.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). *Narratives of learning and teaching EFL*. Londres: Palgrave/Macmillan, 2008.
- KERN, R. G. Students' and teachers' beliefs about language learning. *Foreign Language Annals*, v. 28, n. 1, p. 71-92, 1995.
- KEYS, K. J. (Org.). *Da pesquisa ao ensino: aplicações práticas e pedagógicas de pesquisa em Linguística Aplicada*. Goiás: Editora da UFG, 2007.
- KFOURI-KANEOYA, M. L. C. *A formação inicial de professores de línguas para o Teletandem: um diálogo entre crenças, discurso e reflexão*. Tese de Doutorado. São José do Rio Preto: UNESP, 2009.
- KFOURI-KANEOYA, M. L. C. A pesquisa em formação de professores de línguas, o ensino/aprendizagem de línguas no meio virtual e o teletandem. In: TELLES, J. A. (Org.) *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. 1a. ed. Campinas: Pontes, v. 1, p. 271-294, 2009.
- KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). *Linguística Aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
- KLEIMAN, A. B. (Org) *Os significados do letramento: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995/2001.
- KRAMSCH, C. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993.
- KRASHEN, S. *The input hypothesis: issues and implications*. Great Britain: Longman, 1985.

- KORTHAGEN, F.A.J. Helping student teachers to become reflective: the supervision process. In: KORTHAGEN, F.A.J. *Leren reflecteren als basis van de lerarenopleiding* [Learning to reflect as a basis for teacher education]. 's-Graven-hage: SVO, 1982.
- KORTHAGEN, F.A.J. *Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher education*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Seattle, April 2001.
- KORTHAGEN, F. A. J. ; KESSELS, J.P.A.M. Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, v. 28, n. 4, 4-17, 1999.
- KORTHAGEN, F.A.J. ; VASALOS, A. Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, v.11, n.1, 47-71, 2005.
- KRUGER, H. R. Ação e crenças. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 45 (3 e 4), p. 3-11, 1993.
- KUDIESS, E. *As crenças e os sistemas de crenças do professor de inglês sobre o ensino e aprendizagem da LA no sul do Brasil: sistemas, origens e mudanças*. Tese (Doutorado em Filosofia e Ciências da Educação – Departamento de Didática das Línguas e suas Literaturas, Universidade de Barcelona, Espanha, 2002).
- KUDIESS, E. As crenças e os sistemas de crenças do professor de inglês sobre o ensino e aprendizagem de LE no sul do Brasil: sistemas, origens e mudanças. *Linguagem & Ensino*, v. 8, n. 2, p. 39-96, 2005.
- KUNTZ, P. *Beliefs about language learning: The Horwitz Model*. [ERIC Document Reproduction Service N° ED397649], 1996.
- LACOMBE, I. A. *Navegando e aprendendo: Reflexões sobre um curso de inglês via rede mundial de computadores*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), São Paulo, SP: PUC-SP, 2000.
- LACOSTE, Y. ; RAJAGOPALAN, K. (Orgs.) *A Geopolítica do Inglês*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- LANTOLF, J. P. Sociocultural Theory and Second Language Learning. In: LANTOLF, J. P (Ed). Oxford: Oxford University Press, 2001.
- LEFFA, V. O professor de línguas estrangeiras: Do corpo mole ao corpo dócil: In: FREIRE, M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M. F. *Linguística Aplicada e contemporaneidade*. Campinas-São Paulo, SP: ALAB, Pontes Editores, p. 203-218, 2005.
- LEFFA, V. J. A look at students' concept of language learning. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n. 17, p. 57-65, jan./jun., 1991.
- LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro, RJ, Editora 34, 1999.
- LEWIS, T. The case for Tandem Learning. In: LEWIS, T.; WALKER, L. (Eds.) *Autonomous Language Learning In-Tandem*. Sheffield, UK: Academy Electronic Publications, p. 13-26, 2003.
- LIMA, S. S. *Crenças de uma professora e alunos de Quinta série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2005.

- LIMA, S. S. Crenças e expectativas de um professor e alunos de uma sala de quinta série e suas influência no processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.) *Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 147-162, 2006.
- LITTLE, D. Tandem language learning and learner autonomy. In: LEWIS, T. & WALKER, L. (Eds.) *Autonomous Language Learning In-Tandem*. Sheffield, UK: Academy Electronic Publications, p. 37-44, 2003.
- LONG, M.H. Native speaker/non native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, 4, p. 126-141, 1983.
- LOPES, M. C. L. P. *Formação tecnológica de professores e multiplicadores em ambiente digital*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), São Paulo, SP: PUC-SP, 2005.
- MACHADO, R. O. A. *A fala do professor de inglês como língua estrangeira: alguns subsídios para a formação do professor*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 1992.
- MACHADO, L. T.; CRISTÓVÃO, V. L. L.; FURTOSO, V. G. *Aspectos da linguagem: Considerações teórico-práticas*. 2006.
- MADEIRA, F. *Crenças sobre o explícito construídas pelos aprendizes de um novo idioma*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Campinas, SP, UNICAMP, 2006.
- MADEIRA, F. Crenças de aprendizes sobre fatores facilitadores do processo de aprendizagem de língua inglesa. *Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa*, vol. 11, p. 91-106, 2007.
- MADEIRA, C. C. G. *A educação a distância na formação continuada de professores: uma reflexão*. Dissertação (Mestrado em Educação), Porto Alegre, RS: UFRGS, 2006.
- MAGALHÃES, M. C. (Org.) *A Formação do Professor como um Profissional Crítico*. São Paulo: Mercado de Letras. 2004.
- MAGALHÃES, J. S.; TRAVAGLIA, L. C. (Orgs.) *Múltiplas perspectivas em Linguística*. Uberlândia: Ed. da Universidade de Uberlândia, 2008.
- MALACRIDA, M. J. *Estudo de caso de um professor participante do programa de formação contínua em serviço via internet teachers' links*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), São Paulo, SP: PUC-SP, 2006.
- MALÁTER, L. S. O. *Teacher's beliefs on foreign language teaching and learning: a classroom study*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, UFSC, Rio Grande, 1998.
- MALÁTER, L. S. O. Compartilhamento d experiências e busca de alternativas entre professores de língua inglesa. In: LEFFA, V. (Org) *O professor de línguas estrangeiras – construindo a profissão*. Pelotas: Educat, p. 225-236, 2001.
- MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.) *Hipertexto e Gêneros e Digitais: novas formas de construção do sentido*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, v. 1, 2004.
- MARQUES, E. A. *As crenças e pressupostos que fundamental a abordagem de ensinar língua estrangeira (Espanhol) em curso de licenciatura*. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2001.

- MARQUES, G. O.; MENDES, M.; MOURENTE, M. M; SPALLANZANI, A. M. (Orgs) *Ensino de línguas: desenvolvimento de competências e desempenhos*. 1. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.
- MARQUES, G. O. ; ZAHUMENSKY, Yvonne . *Was ist Tandem? Erfahrungsbericht über einen interkulturellen linguistischen Austausch*. Boletim Intercultural da Apa Rio, www.apario.com.br, 2005.
- MASTRELLA, M. R. *A relação entre crenças dos aprendizes e ansiedade em sala de aula de língua inglesa: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Letras: Estudos Lingüísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.
- MATEUS, E. F. *Supervisão de estágio e formação do professor de inglês*. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, UEL, 1999.
- MATEUS, E. F.; GIMENEZ, T. N.; ORTENZI, D. I. B. G.; REIS, S. A Prática do Ensino de Inglês: Desenvolvimento de Competências ou Legitimação das Crenças? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 2, n. 1, p. 43-59, 2002.
- MENDES, C. M. *Crenças sobre a língua inglesa: anti-americanismo e suas influências no processo de ensino/aprendizagem de professores em formação em um curso de letras*. Dissertação de Mestrado. São José do Rio Preto: UNESP, 2009
- MENDES, E. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação "entre-culturas". In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. (Org.). *Linguística Aplicada: múltiplos olhares*. Campinas-SP: Pontes Editora, p. 119-139, 2007.
- MEIRELLES, M. *As redes que se tecem nas escolas públicas de ensino médio de Porto Alegre: o uso das tecnologias digitais e a construção de indicadores de fluência digital a partir de uma abordagem sociotécnica*. Dissertação (Mestrado em Educação), Porto Alegre, RS: UFRGS, 2005.
- MELLO FILHO, J. C. V. *Análise e transformação de aspectos organizacionais de um curso on-line*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), São Paulo, SP: PUC-SP, 2005.
- MESQUITA, A. A. F. *Crenças e práticas de avaliação na mediação e no processo interativo dos pares no tandem a distância*. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2008.
- MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D.; BONINI, A. (Org.). *Gêneros: Teorias, métodos e debates*. 1 ed. São Paulo: Editora Parábola, 2005.
- MICCOLI, L. A experiência na Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras: levantamento, conceituação, referências. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 7, p. 207-248, 2007.
- MICCOLI, L. Experiência de professores no ensino de língua inglesa: uma categorização com implicações para o ensino e a pesquisa. *Linguagem & Ensino* (UCPel), v. 10, p. 47-86, 2007.
- MICCOLI, L. *Ensino e aprendizagem de inglês: Experiências, Desafios e Possibilidades*. Campinas – São Paulo: Pontes Editores, 2010.
- MIRANDA, D. F. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Fundamental e de Ensino Médio para Língua Estrangeira: leitura articulada e percepções de professores*. Dissertação de Mestrado. Campinas: Unicamp, 2005.

- MITCHELL, R; MYLES, F. *Second language learning theories*. London: Arnold, 1998.
- MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Linguística aplicada. *D.E.L.T.A.*, v. 10, n. 2. , 329-338, 1994.
- MOITA LOPES, L. P. A Transdisciplinaridade é possível em Linguística aplicada? In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.) *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas, Mercado de Letras, p. 113-128, 1998.
- MOITA LOPES, L. P. Orelha do livro. In: FREIRE, M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M. F. *Linguística Aplicada e contemporaneidade*. Campinas-São Paulo, SP: ALAB, Pontes Editores, 2005.
- MOITA LOPES, L. P. Ensino de inglês como espaço de embates culturais e de políticas da diferença. In: GIMENEZ, T.; JORDÃO, C. M.; ANDREOTTI, V. (Orgs). *Perspectivas Educacionais e o Ensino de Inglês na Escola Pública*. Pelotas: EDUCAT, p. 49-67, 2005a.
- MOITA LOPES, L. P. Uma Linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (Org) *Por uma Linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo, SP: Parábola Editorial, p. 13-44, 2006.
- MOITA LOPES, L. P. (Org) *Por uma Linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2006.
- MONTE MÓR, W. Foreign languages teaching, education and the New Literacies Studies: expanding views. In: GONÇALVES, G. R; ALMEIDA, S. R. G.; PAIVA, V. L. O.; RODRIGUEZ-JÚNIOR, A. S. (Orgs.). *New Challenges in Language and Literature*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras de UFMG, p. 177-189, 2009.
- MORAES, M. C. Tecendo a rede, mas com que paradigma? In: MOARES, M. C. (Org.) *Educação a Distância: fundamentos e práticas*. Campinas: UNICAMP/NIED, p. 01-25, 2002.
- MORAES, R. N. Crenças de professor e alunos sobre o processo de ensino/aprendizagem e avaliação: implicações para a formação de professores. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.) *Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 203-218, 2006.
- MORAES, M. G. D. V. *O saber e o poder do professor de línguas: algumas implicações para uma formação crítica*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 1990.
- MORAES, M. G. D. V. Contribuições da Pesquisa na Sala de Aula de Línguas para a Formação do Professor de LE. *Contextura: Ensino Crítico de Língua Inglesa*, vol. 1, pp. 65-70, 1992.
- MORAN, J. M. *Pedagogia integradora do presencial-virtual*, 2002. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/pedagogia.htm>>. Acesso em: 16 de dezembro 2003.
- MOITA LOPES, L. P.; ROJO, R. *Linguagem, códigos e suas tecnologias*. In: BRASIL/DPEM – Orientações Curriculares do Ensino Médio. Brasília, DF: MEC/SEB/DPEM, P. 14-59, 2004.
- MOTTA-ROTH, D. De receptor de informação a construtor de conhecimento: O uso do chat no ensino de inglês para formandos de Letras. PAIVA, V. L. M. O. (Org) *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. Belo Horizonte, MG: Faculdade de Letras, UFMG, p. 230-248, 2001.

- MOTTA-ROTH, D.; MARCUZZO, P. Um recorte no cenário atual da Linguística Aplicada no Brasil: In: SILVA, K. A.; ALVAREZ, M. L. (Orgs) *Perspectivas de Investigação em Linguística Aplicada*. Campinas-São Paulo, SP: Pontes Editores, p. 33-52, 2008.
- MOURA, G. A. *A harmonização da linguagem do professor de LE: da prática funcional à práxis comunicacional*. Dissertação de Mestrado. Brasília:Universidade de Brasília, 2005.
- MURPHEY, T. Experiencing and mapping in teacher education. In: SACHS, G. T., BROCK, M. & LO, R (Ed.). *Directions in second language teacher education*. Hong Kong: City University of Hong Kong, pg. 202-219, 1996.
- NESPOR, J. The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, v. 19, p. 317-328, 1987.
- NICOLAIDES, C.; FERNANDES, V. Crenças e atitudes que marcam o desenvolvimento da autonomia no aprendizado de língua estrangeira. *The ESpecialist*, v. 23, n. 1, p. 75-99, 2002.
- NUNAN, D. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- OLIVEIRA, E. *Políticas de ensino de línguas estrangeiras em escolas públicas do estado de São Paulo*. Dissertação (Mestre) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.
- OLIVEIRA, M. L. *Gestores escolares e suas visões sobre o uso das novas tecnologias no cotidiano da escola*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), São Paulo, SP, PUC-SP, 2007.
- OLIVEIRA, S. T. *O computador no curso de Letras: Representações do professor pré-serviço*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), São Paulo, SP: PUC-SP, 2004.
- OLIVEIRA, M.K. *Vygotsky. Aprendizado e Desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993.
- ORTENZI, D. L. B. G. A reflexão coletivamente sustentada: Os papéis dos participantes. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.) *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas, Pontes, p. 12-138, 1999.
- PACHECO, J. A. *O pensamento e a ação do professor*. Lisboa. Portugal: Porto Editora, 1995.
- PAGANO, A. Crenças sobre a tradução e o tradutor: revisão e perspectivas para nos planos de ação. In: ALVES, F.; MAGALHÃES, C. M; PAGANO, A. (Orgs) *Traduzir com autonomia: estratégias para o tradutor em formação*. São Paulo, Contexto, p. 7-28, 2000.
- PAIVA, V. L. M. O. Repensando o curso de Letras: habilitação em língua estrangeira. In: LEFFA, V. J. (Compilador). *TELA (Textos em Linguística Aplicada) [CD-ROM]*. Pelotas: Educat, 2000.
- PAIVA, V. L. M. O. Aprendendo inglês no ciberespaço. In: PAIVA, V. L. M. O. (Org) *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. Belo Horizonte, MG: Faculdade de Letras, UFMG, p. 270-308, 2001.
- PAIVA, V. L. M. O. (Org) *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. Belo Horizonte, MG: Faculdade de Letras, UFMG, 2001.
- PAIVA, P. T. P. Crenças de alunos de tradução influenciando a prática de uma professora/pesquisadora. *Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa*, vol. 11, p. 65-90, 2007.

- PAIVA, V. L. M. O.; BARCELOS, A. M. F. ; KALAJA, Paula . Narrativising learning and teaching EFL: concluding remarks. In: KALAJA, P.; PAIVA, V. L. M. O.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). *Narratives of learning and teaching EFL*. Londres: Palgrave/Macmillan, p. 217-232, 2008.
- PAIVA, V. L. M. O. *O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: Breve retrospectiva histórica*. (no prelo).
- PAJARES, F. M. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.
- PALMER, P. J. *The Courage to Teach*. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.
- PANICHI, L. *Tandem learning and language awareness*. Materials from the ALA 2002.Tandem workshop.
- PARREIRA, V. A. Interação reflexiva na sala de aula virtual e o processo de aprendizagem. In: PAIVA, V. L. M. O. (Org) *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. Belo Horizonte, MG: Faculdade de Letras, UFMG, p. 179-191, 2001a.
- PARREIRA, V. A. Estratégias e aprendizagem online e autonomia: Uma relação biunívoca ou antagônica. In: PAIVA, V. L. M. O. (Org) *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. Belo Horizonte, MG: Faculdade de Letras, UFMG, p. 192-206, 2001b.
- PARREIRA, V. A. Resenha de Computer-assisted language learning: context and conceptualization. In: PAIVA, V. L. M. O. (Org) *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. Belo Horizonte, MG: Faculdade de Letras, UFMG, p. 318-322, 2001c.
- PASSONI, A. N. P. *Representações sobre o processo de ensino-aprendizagem de LE em um curso de Letras*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.
- PEIRCE, C. S. The fixation of belief. In P. P. Weiner. (org.) *Charles S. Peirce: Selected writings*. New York: Dover, p. 91-112, 1877/1958.
- PEREIRA, J. A. M. Interação online: Correções e reparações como processos de reformulação textual nas trocas conversacionais via email. In: PAIVA, V. L. M. O. (Org) *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. Belo Horizonte, MG: Faculdade de Letras, UFMG, p. 86-125, 2001.
- PEREIRA, K. B. *A interação da abordagem de ensinar de um professor de inglês de escola pública com o contexto de sala de aula*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2005.
- PEREIRA, K. B.; A interação da abordagem de ensinar de um professor de inglês de escola pública com o contexto de sala de aula. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.) *Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 163-176, 2006.
- PERINA, A. A. *As crenças do professor em relação ao computador: Coletando subsídios*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), São Paulo, SP: PUC-SP, 2003.
- PESSOA, R. R.; SEBBA, M. A. Y. Mudança nas teorias pessoais e na prática pedagógica de uma professora de inglês. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.) *Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 43-64, 2006.

- PERRENOUD P. *Construir as Competências desde a Escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PERRENOUD P. *Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: ARTMED. 2000.
- PERRENOUD P. *Formando o profissional competente*. Porto Alegre: ARTMED. 2001.
- PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.
- PIZZOLATTO, C. E. A sala de aula de língua estrangeira com adultos da terceira idade. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. (Orgs) *Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: Reflexões para professores e formadores*. São Carlos, São Paulo: Clara Luz, p. 237-255, 2008.
- POLONIA, E. *Parâmetros para procedimentos pedagógicos na aprendizagem d inglês como LE em uma rede telemática*. Tese (Doutorado em Informática na Educação), Porto Alegre, UFRGs, 2003.
- POSNER, G. J. et. al. *Accommodation of a scientific conception: toward a theory of conceptual change*. Science Education, v. 66, n. 2, 1982, pp. 211-227.
- PRABHU, N.S. There is no Best Method – Why? *Tesol Quarterly*, 24-2, 1990.
- PRICE, H. H. *Beliefs*. Bristol: Thoemmes Press, 1969.
- PRIMO, A. F. T *Interação mediada por computador: a comunicação e a educação à distância segundo uma perspectiva sistêmico-relacional*. Tese (Doutorado em Informática na Educação), Porto Alegre, UFRGs, 2003.
- PUDO, P. B. *Inclusão social e digital: o uso da internet como*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Campinas, SP: UNICAMP, 2003.
- RAJAGOPALAN, K. (2005) O grande desafio: aprender a dominar a língua inglesa sem ser dominado por ela. In: GIMENEZ, T.; JORDAÕ, C. M. & ANDREOTTI, V. (Orgs) *Perspectivas Educacionais e o Ensino de Inglês da escola Pública*. Pelotas, EDUCAT, p. 37-48, 2005.
- RAJAGOPALAN, K. O lugar do inglês no mundo globalizado. In: SILVA, K. A. (Org) *Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: Linhas e entrelinhas*. Campinas – São Paulo: Pontes Editores, p. 21-24, 2010.
- RAMOS, R. C. G; FREIRE, M. *Do presencial para o virtual: Um desafio para o professor de inglês*. VI Congresso Internacional de Educação à Distância. 2008.
- RAMOS, R. C. G.; ROSELLI, B. R. O livro didático e o ensino-aprendizagem de inglês para crianças. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. (Orgs) *Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: Reflexões para professores e formadores*. São Carlos, São Paulo: Clara Luz, p. 63-84, 2008.
- RAYMOND, A. M; SANTOS, V. Pre-service elementary teachers and self-reflection: how innovation in Mathematics teacher preparation challenges mathematics beliefs. *Journal of Teacher Education*, jan/fev., vol. 46, n. 1. 1995.
- REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva Histórico-Cultural da Educação*. Rio de Janeiro, Vozes, 1999.
- REYNALDI, M. A. A. C. *A cultura de ensinar língua materna e língua estrangeira em um contexto brasileiro*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Campinas, SP: UNICAMP, 1998.

- REZENDE, P. S. *Oficinas virtuais temáticas: Interação e docência em língua inglesa*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), São Paulo, SP: PUC-SP, 2003.
- REIS, S. Expressões de conhecimento de uma iniciante na formação de professores de LE: Um estudo de imagens. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.) *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas, Pontes, p. 139-156, 1999.
- REIS, S. *Imagens enquanto expressão de conhecimento de uma professora iniciante em prática de ensino de inglês*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 1998.
- REIS, S.; CECCI, D. R. M. Crenças na prática de ensino de inglês: Um estudo de cognições de professoras orientadoras. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 8, n. 1, p. 93-114, 2008.
- RIBEIRO, F. M. Investigando as representações que o professor de inglês da rede publica faz de si mesmo. In: CELANI, M. A. A. (Org) *Professores e formadores em mudança: relatos de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 149-160, 2002.
- RICHARDS, J. C. *Beyond Training*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- RICHARDS, J.; LOCKHART, C. *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
- RICHARDSON, V. The role of attitudes and beliefs in learning to teach: In: SIKULA, J. (Org.) *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan, p. 102-119, 1996.
- RILEY, P. *Learners' representations of language and language learning*. Mélanges Pédagogiques C.R.A.P.E.L, v. 2, p. 65-72, 1989.
- RILEY, P. Aspects of learner discourse: Why listening to learners is so important. IN: ESCH, E. (org.) *Self-access and the adult language learner*. London: Centre for information on language teaching, p. 7-18, 1994.
- ROCHA, M. S. *Cognições de futuros e atuais professores sobre como motivar aluno*. Dissertação de Mestrado – Centro de Comunicação de Artes, Universidade Estadual de Londrina. 2002.
- ROCHA, C. H. *Provisões para Ensinar LE no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Séries: dos Parâmetros Oficiais e Objetivos dos Agentes*. Dissertação (Mestre) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.
- ROCHA, C. H. C. H. O ensino de línguas para crianças: Refletindo sobre princípios e práticas. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. (Orgs) *Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: Reflexões para professores e formadores*. São Carlos, São Paulo: Clara Luz, p. 15-34, 2008.
- ROCHA, C. H. *Propostas para o Inglês no Ensino Fundamental I público: plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2010a.
- ROCHA, C. H. O ensino de LE (Inglês) para crianças do Ensino Fundamental Público na transdisciplinaridade da Linguística Aplicada. In: SILVA, K. A. (Org) *Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: Linhas e entrelinhas*. Campinas – São Paulo: Pontes Editores, p. 53-82, 2010b.

- ROCHA, C. H.; BASSO, E. (Orgs) *Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: Reflexões para professores e formadores*. São Carlos, São Paulo: Clara Luz, 2008.
- ROCHA, C. H.; COSTA, L.; SILVA, K. A. Inglês para crianças do Ensino Fundamental: visões implícitas da avaliação proposta por um livro didático e as crenças dos professores. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 6, n. 2, p. 79-112, 2006.
- ROCHA, C. H.; SILVA, K. A. O professor de língua estrangeira em formação: os gêneros discursivos como meio para o desenvolvimento de competências. In: CONSOLO, D. A.; TEXEIRA DA SILVA, V. L. (Orgs) *Olhares sobre competências do professor de língua estrangeira: da formação ao desempenho profissional*. São José do Rio Preto, SP: HN Editora, p. 61-80, 2007.
- RODRIGUES, S. I. *As vantagens geradas na comunicação entre aluno e curso a distância pela organização de elementos visuais através de leis da Gestalt*. Iniciação Científica, LAEL, São Paulo, SP: PUC-SP, 2006.
- RODRIGUES, D. B. R.; SOBRINHO, J. A. C. M. A formação de professores no Brasil: aspectos histórico. In: SOBRINHO, J. A. C. M.; CARVALHO, M. A. *Formação de professores e práticas docentes: Olhares contemporâneos*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, p. 87-108, 2006.
- ROJO, R. (Org) *Alfabetização e letramento: Perspectivas Linguísticas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.
- ROJO, R. (Org) *A prática de linguagem em sala de aula: Praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.
- ROJO, R. H. R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: Questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D.; BONINI, A.. (Org.) *Gêneros: Teorias, métodos e debates*. 1 ed. São Paulo: Editora Parábola, p. 184-207, 2005.
- ROJO, R. *Letramentos Múltiplos, Escola e Inclusão Social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.
- ROLIM, A. C. O. *A cultura de avaliar de professoras de Língua Estrangeira (Inglês) no contexto da Escola Pública*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Campinas, SP: UNICAMP, 1998.
- ROTTAVA, L.; LIMA, M. S. *Linguística Aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas*. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.
- SABBAG, M. C. *O chat e a percepção Linguística em um curso de inglês online*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), São Paulo, SP: PUC-SP, 2002.
- SADALLA, A. M. F. A. *Com a palavra, a professora: suas crenças, suas ações*. Campinas: Alínea, 1998.
- SADALLA, A. M. F. A., BACCHIEGGA, F., PINA, T. A.; WISNIVESKY, M. Psicologia, Licenciatura e Saberes Docentes: Identidade, Trajetória e Contribuições. In: AZZI, R.G. & SADALLA, A.M.F.A. (Orgs.) *Psicologia e Formação Docente: Desafios e Conversas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 47-92, 2002.
- SALOMÃO, A. C. B. *O professor mediador: processos de gerenciamento e estratégias pedagógicas utilizadas na mediação dos pares no Teletandem e seus reflexos nas práticas*

pedagógicas dos interagentes. Dissertação de Mestrado. São José do Rio Preto: UNESP, 2008.

SALOMÃO, A. C. B.; SILVA, A. C.; LUZ, E. B. P.; DANIEL, F. G. “*Tandem: sua história, pilares de ação e modalidade*”. Seminário apresentado no curso de pós-graduação stricto sensu (Mestrado e Doutorado) intitulado “Ensino-aprendizagem de LÊs in tandem: Teorias, práticas e tecnologias e a formação do professor para este contexto”, UNESP, São José do Rio Preto, 2007.

SANT’ANA, J. S. *A práxis competente na aula de LE: quando o como e o porquê ajudam a ensinar melhor*. Dissertação de Mestrado. Brasília:Universidade de Brasília, 2005.

SANTI, L. C. *A afetividade de uma professora na interação com seus alunos em um curso de inglês online*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), São Paulo, SP: PUC-SP, 2003.

SANTOS, M. L. P. *A língua francesa: Crenças e imagens entre professores e alunos da UFMT*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 1997.

SANTOS, E. A. *O computador na aula de inglês do ensino fundamental: Os interesses dos alunos e a elaboração de tarefa baseada em gênero*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), São Paulo, SP: PUC-SP, 2002.

SANTOS, L. I. S. *Crenças acerca da inclusão de língua inglesa nas séries iniciais: quanto antes melhor?* Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Universidade Federal de Mato Grosso, UFMT,Cuiabá, 2005.

SANTOS, M. M. *A prática pedagógica e sua influência nas crenças do professor de LE*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, 2006.

SANTOS, S. C. K.; MOZZILLO, I. (Orgs). *Cultura e diversidade na sala de aula de língua estrangeira*. Pelotas: Ed. da Universidade UFPEL, 2008.

SCARAMUCCI, M. V. R.; COSTA, L. P.; ROCHA, C. H. A avaliação no ensino-aprendizagem de línguas para crianças: Conceitos e práticas. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. (Orgs) *Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: Reflexões para professores e formadores*. São Carlos, São Paulo: Clara Luz, p. 85-114, 2008.

SCHMITZ, J. R. Resenha do livro Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 8, n. 1, p. 235-250, 2008.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B. et al. (Orgs). *Gêneros Orais e Escritos na Escola*, p. 21- 39, 2004.

SCHWIENHORST, K. *Co-constructing learning environments and learner identities – language learning in virtual reality*. Proceedins of the ED-Media/ ED-Telecom, Freiburg, 1998a.

SCHWIENHORST, K.. Matching pedagogy and technology: tandem learning and learner autonomy in online virtual language environments. In: SOETAERT, R.; VAN BELLE, G. (Eds.). *Languageteaching on-line*. Ghent: University of Ghent, p.115-127, 1998b.

SCHÖN, D. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. London: Cambridge Circus, 1983.

SCHÖN, D. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

SEABRA, D. M. *A sócio-construção a leitura em língua estrangeira sob a perspectiva dos novos estudos do Letramento*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Campinas, SP, UNICAMP, 2007.

SERRANI, S. *Discurso e Cultura na Aula de Língua: Currículo, Leitura e Escrita*. Campinas: Pontes, 2005.

SIGNORINI, I. (Org) *Gêneros catalisadores: letramento & formação do professor*. São Paulo: Parábola Editores, 2006.

SILVA, A. C. S. *O desenvolvimento intra-interlinguístico in-tandem a distância (português/espanhol)*. Dissertação de Mestrado. São José do Rio Preto: UNESP, 2008.

SILVA, I. M. *Percepções do que seja ser um bom professor de inglês para formandos de Letras: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras) – Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2000.

SILVA, I. M. Resenha de Worldcall: global perspectives on computer-assisted language learning. In: PAIVA, V. L. M. O. (Org) *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. Belo Horizonte, MG: Faculdade de Letras, UFMG, p. 328-333, 2001.

SILVA, L. O. *Crenças sobre aprendizagem de língua estrangeira de alunos formandos de Letras: um estudo comparativo*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras) – Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2001.

SILVA, K. A. *Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês)*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2005.

SILVA, K. A. O futuro professor de língua inglesa no espelho: Crenças e Aglomerados de Crenças na Formação Inicial. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs) *Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 105-124, 2006.

SILVA, K. A. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: Um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. *Linguagem & Ensino*, vol. 10, n. 1, jan./jun., p. 235-264, 2007.

SILVA, K. A. As competências do professor contemporâneo de língua estrangeira (Inglês) para o meio virtual. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. (Orgs) *Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: Reflexões para professores e formadores*. São Carlos, São Paulo: Clara Luz, p. 217-236, 2008a.

SILVA, K. A. Espelho, Espelho meu! Que tipo de professor de língua(s) serei eu? – Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês). In: SILVA, K. A.; ALVAREZ, M. L. (Orgs) *Perspectivas de Investigação em Linguística Aplicada*. Campinas-São Paulo, SP: Pontes Editores, p. 203-244, 2008.

SILVA, K. A. (Org) *Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: Linhas e entrelinhas*. Campinas – São Paulo, SP: Pontes Editores, 2010a.

SILVA, K. A. A pesquisa em formação de professores de línguas estrangeiras para o meio virtual: Do cenário geral brasileiro ao projeto “Teletandem Brasil: Línguas estrangeiras para

todos”. In: SILVA, K. A. (Org) *Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: Linhas e entrelinhas*. Campinas – São Paulo, SP: Pontes Editores, p. 257-296, 2010b.

SILVA, K. A. *Crenças, Discursos & Língua(gem)*. Campinas – São Paulo, SP: Pontes Editores, 2010 (no prelo).

SILVA, R. C. Discutindo a interação em sala de aula via internet: análise de interações por correio eletrônico. PAIVA, V. L. M. O. (Org) *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. Belo Horizonte, MG: Faculdade de Letras, UFMG, p. 207-229, 2001.

SILVA, S. R. E. *Manifestações de controle do professor de inglês como língua estrangeira: um estudo de caso*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2001.

SILVA, K. A.; ALVAREZ, M. L. (Orgs) *Perspectivas de Investigação em Linguística Aplicada*. Campinas-São Paulo, SP: Pontes Editores, 2008.

SILVA, K. A.; ROCHA, C. H. A formação do professor de LE (Inglês): Investigando a possível relação entre as teorias dos gêneros e as competências desejáveis. *Contexturas: Ensino Crítico de Inglês*, APLIESP, vol. 10, p. 45-64, 2006.

SILVA, K. A.; ROCHA, C. H.; SANDEI, M. L. R. A importância do estudo das crenças na formação de professores de línguas. *Contexturas: Ensino Crítico de Inglês*, APLIESP, vol. 8, p. 19-40, 2005.

SILVA, E. R.; UYENO, E. Y.; ABUD, M. J. M. (Orgs) *Cognição, afetividade e linguagem*. Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007.

SARAIVA, P. S. *Requisitos e expectativas na construção da competência profissional de ensinar LE*. Dissertação de Mestrado. Brasília: Universidade de Brasília, 2005.

SOARES, I. C. R. Coerência e conversação: a construção do sentido no texto conversacional. In: PAIVA, V. L. M. O. (Org) *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. Belo Horizonte, MG: Faculdade de Letras, UFMG, p. 146-178, 2001.

SOL, V. S. A. *A natureza da prática reflexiva de uma formadora de professores e duas professoras em formação*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras) – Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2004.

SOTO, U ; GREGOLIN, I ; MAYRINK, M ; VERGNANO-JUNGER, C ; RANGEL, M. V. M. S. ; PÉREZ, R . *Novas tecnologias em sala de aula: (re)construindo conceitos e práticas*. 1ª. ed. São Carlos: Clara Luz, 2008.

SOUZA, R. A. P. *As tecnologias na formação pré-serviço de professores de inglês: Uma proposta para ambientação multimídia*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), São Paulo, SP: PUC-SP, 2003.

SOUZA, R. A. O discurso oral, o discurso escrito e o discurso eletrônico. In: PAIVA, V. L. M. O. (Org) *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. Belo Horizonte, MG: Faculdade de Letras, UFMG, p. 15-36, 2001a.

SOUZA, R. A. Resenha de Language learning through socialcomputing. In: PAIVA, V. L. M. O. (Org) *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. Belo Horizonte, MG: Faculdade de Letras, UFMG, p. 323-327, 2001.

- SOUZA, R. A. *O chat em língua inglesa: interações nas fronteiras da oralidade e da escrita*. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.
- SOUZA, R. A. *Aprendizagem de línguas em Tandem: estudo da telecolaboração através da comunicação mediada pelo computador*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003a.
- SOUZA, R. A. Telecolaboração e divergência em uma experiência de aprendizagem de português e inglês como línguas estrangeiras. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Vol. 3, No. 2, p.: 73-96, 2003b.
- SOUZA, R. A. Aprendizagem de línguas em “tandem”: telecolaboração bilíngüe e comunicação cultural. In: [http://www.ufpe.br/hipertexto2005/TRABALHOS/Ricardo Augusto de Souza.htm](http://www.ufpe.br/hipertexto2005/TRABALHOS/Ricardo%20Augusto%20de%20Souza.htm) , 2005a, Acessado em março de 2007.
- SOUZA, R. A. Análise de uma Experiência Telecolaborativa de Aprendizagem de Línguas Estrangeiras". *Anais do VII Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada*. (CD-Rom). São Paulo: Associação de Linguística Aplicada do Brasil, 2005b.
- SOUZA, R. A. Telecolaboração na aprendizagem de línguas estrangeiras: Um estudo sobre o regime de tandem. In: FIGUEIREDO, F. J.Q. (Ed.) *A Aprendizagem Colaborativa de Línguas*. Goiânia: Editora da Universidade Federal de Goiás, 2006.
- SOUZA, R. A. Aprendizagem em Regime de *Tandem*: Uma Alternativa no Ensino de Línguas Estrangeiras Online. In: ARAÚJO, J. C. (Org.). *Internet & Ensino: Novos Gêneros, Outros Desafios*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2007.
- SOUZA, E. P. *Tecnologias digitais na escola pública: formação continuada de professores com ênfase no exercício de autoria*. Dissertação (Mestrado em Educação), Porto Alegre, UFRGS, 2005.
- SPERBER, D. *Explaining culture: a naturalistic approach*. Cambridge, USA: Blackwell, 1996.
- TARGINO, L. M. *Saber e saber dizer o conhecimento que move o ensino de línguas*. Dissertação de Mestrado. Brasília, UnB, 2006.
- TEIXEIRA DA SILVA, V. L. *Fluência Oral: Imaginário, construto e realidade num curso de Letras / LE*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Campinas, SP: UNICAMP, 2000.
- TEIXEIRA DA SILVA, V. L. Em busca da fluência oral: Um curso de Letras sub-judice. In: SILVA, K. A.; ALVAREZ, M. L. (Orgs) *Perspectivas de Investigação em Linguística Aplicada*. Campinas-São Paulo, SP: Pontes Editores, p. 373-400, 2008.
- TELLES, J. A. *Being a Language Teacher: Stories of Critical Reflexion on Language and Pedagogy*. Tese (Doutorado) – University of Toronto, 1996.
- TELLES, J. A. Lying Under The Mango Tree: Autobiography, Teacher Knowledge And Awareness Of Self, Language, And Pedagogy. *The Especialist*, Sao Paulo, v. 19, n. 2, p. 185-214, 1998.
- TELLES, J. A. A trajetória narrativa: histórias sobre a formação do professor de línguas e sua prática pedagógica. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 34, n. 1, p. 79-92, 1999.
- TELLES, J.A. *Teletandem: A tecnologia orientando a metamorfose da educação de línguas estrangeiras*. Trabalho apresentado na Conferencia Internacional de Educación a Distancia – Instituto Tecnológico de Monterrey, México, 2007.

- TELLES, J. A. (Org). *Teletandem: Um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. 1ª Edição. Campinas: Pontes Editores, 2009.
- TELLES, J.A.; VASSALLO, M.L. Foreign language learning in-tandem: Teletandem as an alternative proposal in CALLT. *The ESPecialist*, 27 (2), p. 189-212, 2006.
- TERRA, M. R. Um recorte do letramento em inglês no Brasil: O ponto de vista do aprendiz adulto. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. (Orgs) *Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: Reflexões para professores e formadores*. São Carlos, São Paulo: Clara Luz, p. 169-192, 2008.
- TERZIAN, G. M. *Negociação em chats educacionais*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), São Paulo, SP: PUC-SP, 2004.
- TILIO, R. C. *O livro didático de inglês em uma abordagem sócio-discursiva: culturas, identidades e pós-modernidade*. Mestrado em Linguística – Instituto de Letras, PUC-RJ, Rio de Janeiro, 2006.
- UYENO, E. Y. *Jogos imaginários: uma análise discursiva de cursos de atualização do professor de língua estrangeira*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 1995.
- VALADARES, J. M. O professor diante do espelho: reflexões sobre o conceito de professor reflexivo. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.
- VON STAA, B. *Elaboração e avaliação de design de curso instrumental on-line de escrita acadêmica em inglês*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), São Paulo, SP: PUC-SP, 2006.
- VASSALLO, M. L. Pequeno dicionário de Tandem. *Teletandem News*, ano 1, n. 2, p. 6-7, 2006.
- VASSALLO, M. L. *Tandem come tirocinio: la riflessione nel corso dell'azione in un tandem in presenza italiano-portoghese*. *Revista de Italianística*, XIII, 2006 (no prelo).
- VASSALLO, M.L.; TELLES, J.A. Foreign language learning in-tandem: Theoretical principles and research perspectives. *The ESPecialist*, 27(1), p. 83-118, 2006.
- VETROMILLE-CASTRO, R. Considerações sobre grupos em ambientes virtuais de aprendizagem como sistemas complexos. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 8, n. 1, p. 211-234, 2008.
- VIANA, N. *A desconstrução dos mitos na aprendizagem de língua estrangeira*. Uberlândia. Departamento de Letras, UFU, 1993. Mimeografado.
- VICTORIANO, E. C. S. *Netspeak e participação em fóruns de discussão on-line*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), São Paulo, SP: PUC-SP, 2005.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. V. A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado como foco de pesquisas na formação do professor de LE. *Contexturas*, vol. 1, pp. 49-54. 1992.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. V. *Conflitos e incertezas na renovação da prática de sala de aula do professor de língua estrangeira: um estudo etnográfico*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 1996.

- VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Tentativas de construção de uma prática renovada: a formação em serião em questão. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.) *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas, Pontes, p. 29-50, 1999.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. O. Repensando o curso de Letras: habilitação em língua estrangeira. In: LEFFA, V. J. (Compilador). *TELA (Textos em Linguística Aplicada)* [CD-ROM]. Pelotas: Educat, 2000.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. V. A formação acadêmica e a iniciação profissional do professor de línguas: um estudo da relação teoria e prática. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, n. 37, p. 61-81, 2001.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Org.) *Prática de Ensino de Língua Estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas, SP: Pontes Editores, Arte Língua, p. 131-152, 2004.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Org.) *Prática de Ensino de Língua Estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas, SP: Pontes Editores, Arte Língua, 2004.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Crenças X Teorias na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. In: TOMITCH, L. M. B.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; DAGHLIAN, C.; RISTOFF, D. I. (Orgs.) *A interculturalidade no ensino de inglês*. Florianópolis, SC:UFSC, p. 313-330, 2005.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. O professor mediador: crenças, ações e seus reflexos nas práticas docentes dos envolvidos no Teletandem. In: TELLES, J. A. *Teletandem: Línguas Estrangeiras para todos*. Projeto de Pesquisa apresentado ao CNPQ, de acordo com o Edital CNPQ, n. 061/2005, Faculdade de Ciência e Letras, Unesp, Assis, p. 19-37, 2006a.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Metodologia na Investigação das Crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.) *Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 219-232, 2006b.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação inicial e o desenvolvimento profissional do professor de línguas estrangeiras: práticas e pesquisas. *Horizontes de Linguística Aplicada*. Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Brasília(DF), vol. 5, n. 2, p. 07-23, 2006c.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. *Relatório de Pesquisa do sub-projeto "O professor mediador: crenças, ações e seus reflexos nas práticas docentes dos envolvidos no Teletandem"*. FAPESP, 2010.
- VYGOTSKY, L. S. *Mind in Society*. Cambridge, M.A.: Harvard University Press, 1978.
- VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998. [1984].
- VYGOTSKY, L. S. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- WADT, M. P. S. *Questões de avaliação de design de um curso de inglês on-line*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), São Paulo, SP: PUC-SP, 2002.
- WALLACE, M. *Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

- WARSCHAUER, M. Technological change and the future of CALL. In: S. FOTOS; C. BROWN (Eds.). *New perspectives on CALL for Second and Foreign Language Classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, p. 15-25, 2004.
- WARSCHAUER, M. Technological change and the future of CALL. In: S. FOTOS; C. BROWN (Eds.). *New perspectives on CALL for Second and Foreign Language Classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, p. 15-25, 2004.
- WARSCHAUER, M.; HEALEY, D. Computers and language learning: an overview. *Language Teaching*, 31, 57-71, 1998.
- WARSCHAUER, M.; HEALEY, D. The changing global economy and the future of English teaching. *TESOL Quarterly*, 2000.
- WENDEN, A. Helping language learners think about learning. *ELT Journal*, v. 40, n. 1, p. 3-12, 1986.
- WILLIAMS, M. Avatar watching: participant observation in graphical online environments. *Qualitative Research*, v.7, n. 1, p. 5-24, 2007.
- WILLIAMS, M.; BURDEN, R. *Psychology for language learners: A social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- WOODS, D. *Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- WOODS, D. The social construction of beliefs in the language classroom. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs) *Beliefs about SLA: New research approaches*. Kluwer Academic Publishers. Netherlands, p. 201-230, 2003.
- WOOLFOLK HOY, A.; MURPHY, P. H. Teaching Educational Psychology to the implicit mind. IN: STERNBERG et all. (Orgs). *Understanding and teaching the intuitive mind*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, p. 145-185, 2001.
- WYATT, B. *'The complete consort dancing together...': Interaction in e-mail*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), São Paulo, SP: PUC-SP, 1997.
- ZEICHNER, K. M.; Educating reflective teachers for learner-centered education: possibilities and contradictions: In: *Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa*, Londrina. Anais, 2001.
- ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. P. *Reflective teaching: an introduction*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 1996.

ANEXO 1

Primeira Sessão de Mediação

Sueli Bom hoje é dia?
Cláudia Vinte e cinco de setembro.
Sueli Vai ser nossa primeira sessão de mediação depois que você começou a interagir com o...
Cláudia Cody.
Sueli Cody. Cláudia, bom, como eu não li ainda as suas interações. Até agora você só teve interação por escrito, não é?
Cláudia Isso.
Sueli Não teve nem microfone nem vídeo.
Cláudia É.
Sueli Como eu ainda não li ainda suas interações, ahm, e os seus diários, então na verdade eu preciso que você me diga o que aconteceu, e se você está tendo alguma, alguma dificuldade, alguma coisa que te chamou atenção a respeito disso.
Cláudia Tá, minha primeira interação foi assim no susto, porque ele quem entrou em contato comigo. Ai eu respondi. Ele precisava fazer o *download* do MSN. Ele perguntou se seria melhor para mim, eu pedi para ele fazer ai ele mandou um terceiro e-mail dizendo o seu endereço do MSN e eu já tinha mandado o meu, então na realidade quem me cadastrou foi ele. Só que quando ele me respondeu qual o endereço dele eu tava na Semana de Letras ai tava meio complicado para fazer interação.
Sueli Hum hum.
Cláudia Ai eu mandei outro e-mail pedindo para que fosse no sábado. Só que ele ficou um dia sem ele me responder. Então um dia eu fui embora da Semana de Letras e fui ver meus e-mails para ver se ele tinha me respondido ai ele tava online ai eu chamei ele no susto.
Sueli Ah é?
Cláudia Ai eu chamei ele no susto. Entendeu?
Sueli Aham
Cláudia Ai a gente já combinou...
Sueli Na verdade essa não foi uma interação marcada
Cláudia Não.
Sueli Vocês se encontraram por acaso.
Cláudia Isso, é. Eu vi ele online por acaso no MSN.
Ai eu marquei uma, mas não assim que fosse já o nosso horário certo. Marquei uma para conversar e poder estabelecer os dois dias e tratar das coisas da interação.
Sueli Ok
Só que ai ele veio como uma pergunta bem direta tipo “e agora, né? A gente acabou de combinar, e agora, o que que vai acontecer?” Ai eu ofereci para ele continuar

falando né?
 Sueli Conversando...
 Cláudia Só que agora em português já que a gente começou em inglês.? A gente conversou bastante. Ai eu já perguntei para ele se ele se importava que usasse os dados para pesquisa.

Sueli Hum hum.
 Cláudia Num falei sobre o teletandem em geral, falei mais sobre da iniciação científica, mas acho que vale como um todo.

Sueli É, de qualquer maneira, eu acho que seria interessante você falar sobre o projeto como um todo.

Cláudia Hum hum.
 Sueli Talvez inclusive, ahm, conversar com ele sobre, você lembra daquele folder?

Cláudia Hum...
 Sueli Sobre o teletandem? Perguntar se ele leu. Entendeu? Para sentir até que ponto ele conhece o projeto, porque se ele é um dos interagentes, alguma coisa sobre o projeto ele conhece.

Cláudia É. Ta.
 Sueli Né? Então acho que seria interessante assim para ele perceber, que assim, que você está vinculada ao seu projeto individual, está vinculado ao projeto maior. Enfim, para ele sentir, ahm, o seu comprometimento Né? Como é você está, como a gente está trabalhando aqui no Brasil.

Cláudia Ta. /?/ já falei do meu.
 Sueli Então num tem problema.
 Cláudia Ai eu perguntei para ele também a respeito das correções, porque eu acho que se a pessoa tiver oportunidade de escolher, ela vai se sentir melhor.

Sueli Hum.
 Cláudia Então ai eu perguntei e ele disse que prefere assim: aconteceu o erro e eu já corrijo.

Sueli Hum sei.
 Cláudia Só que ele num perguntou como eu prefiro (risos). Mas tudo bem. Eu também gosto que ele me corrija assim: errei e ele já corrige.

Sueli E como estão acontecendo as correções?
 Cláudia Depende muito da relevância. É uma coisa assim meio intuitiva. É que tipo se for um erro de concordância entre o artigo e substantivo, assim eu não estou corrigindo muito. Mesmo porque depois eu imagino que eu vá analisar isso melhor mais para frente, porque por causa da minha iniciação...

Sueli Hum hum. Que faz parte do seu projeto...
 Cláudia Eu o Daniel, vá pensar em algo mais assim elaborado. Mas quanto à léxico, num sei se posso falar léxico, mas teve uma vez que eu perguntei para ele quantos anos ele tinha, ele falou que num sei quantos dias mais para frente

ele iria fazer aniversário...

Sueli
Cláudia Ahm...
Ai eu perguntei se ia ter festa, ai ele respondeu com]
“naturalmente”. Só que a gente num usa “naturalmente”,
porque ai seria o nosso “com certeza”

Sueli
Cláudia Hum hum.
Ai eu expliquei para ele o que era o “com certeza”, e
o mais legal é que ele usou certinho.

Sueli
Cláudia Ah ta...
Cláudia Na primeira oportunidade que surgiu ele usou certinho.
Sueli Então assim, você não tem, apesar de você preferir que
os erros sejam corrigidos imediatamente...

Cláudia Hum hum.
Sueli Na verdade você não tem corrigido todos os erros dele
imediatamente.

Cláudia É porque eu imagino assim, se eu ficar corrigindo
tudo,tudo tudo a gente num vai conversar.

Sueli Hum hum.
Cláudia Num vai ter produção. Entendeu? Porque se eu ficar
corrigindo assim: “ah ele errou uma letrinha, na , na, na.
O que mais... Eu notei que ele faz muitas associações
com o espanhol, porque ele estuda o espanhol há muito
já, ele domina bem a língua.

Sueli Hum...
Cláudia O que mais...Ah, nessa primeira interação aconteceu uma
coisa meio chata. Chata assim, mais ou menos. De
repente eu virei e perguntei assim para ele: “você é
americana né? Só para confirmar, porque a gente teve
muitos casos de que não eram nativos e tal.

Sueli Hum hum.
Cláudia Ai ele falou não. Americano. Com o “o” maiúsculo.
Sueli Mas você não tinha visto no perfil dele que ele era ahm...
Cláudia Pois é. O e-mail do site do teletandem tá lá: *female*.
Sueli Ah...você recebeu como se ele fosse.
Cláudia É, mas só que não hora eu não me liguei, entendeu? Eu
não lembrei desse e-mail, ai ele já colocou uma frase: no
e-mail ta errado.

Sueli Ah, então está bom. Ah então não foi culpa sua.
Cláudia É, mas foi um choque. Na hora eu não sabia como eu
fazia para me explicar. Mas ai ele mesmo colocou essa
frase.

Sueli Então tá bom. Menos mal.
Cláudia Bom, nesse dia ai mesmo ele falou assim (risos): Nessa
hora você não tem que estar dormindo não?

Sueli Porque era tarde?
Cláudia Porque a diferença de duas horas e acho que eu já tinha
chamado ele já era mais de onze horas. Entendeu?
Bom, eu acho que de relevante nessa interação foi só
isso. Isso foi acho que numa quinta feira

Sueli Hum hum.

Cláudia Ai a gente combinou para o domingo. No domingo foi bem legal porque a gente já estabeleceu os dois horários, que seriam na quarta e no domingo, quarta em inglês e domingo em português.

Sueli Hum hum.
Cláudia Que mais....Acho que num teve nada de anormal. A gente conversou bastante. Eu ensinei mais algumas coisas para ele.

Sueli A interação foi toda em...
Cláudia Português.
Sueli Português.
Cláudia É.
Sueli Todinha.
Cláudia Todinha.
Sueli Como você avalia o português dele Cláudia?
Cláudia Olha por enquanto na escrita eu acho muito bom.
Sueli É?
Cláudia Tem erros assim de léxico mesmo. Ele não sabe como a gente empregada determinadas expressões aqui.

Sueli Aham.
Cláudia E de concordância. Coisas que para ele não tem. Então seria normal ele estranhar.

Sueli Hum hum.
Cláudia Mas na escrita é muito o português dele é muito bom.
Sueli Vocês não estão tendo problema para se comunicar em português

Cláudia Não. Só que algumas coisas, ele já me falou que está com o dicionário perto, você entendeu? Então quando ele foi me responder aquele “naturalmente” ele me falou: ah não isso eu procurei no dicionário.

Sueli Hum.
Cláudia Então as vezes acontece isso e eu pergunto o que ele quis dizer.

Sueli Mas é um problema de adequação.
Cláudia É adequação. Ai eu pergunto o que ele quis dizer e ele fala. A gente tá se entendendo super bem

Sueli Qual está sendo até agora a sua principal dificuldade nas interações em português? A sua principal não, mas alguma dificuldade que você já percebeu?

Cláudia Com relação à ensinar o português?
Sueli Com relação ao ensino? É isso.
Cláudia Por enquanto nenhuma. Assim dificuldade absurda /?/. As vezes assim eu tenho dificuldade as vezes, que nem ontem ele me perguntou o que seria “introspectivo”.

Sueli Hum hum.
Cláudia Eu entendo para mim o que seria introspectivo, mas ai eu tenho que correr no dicionário, procurar a definição certinha, mastigar a definição e passar para ele. Mas assim dificuldade absurda que eu não consegui fazer alguma coisa, é assim, que eu tenha me esforçado e não

Sueli ter conseguido eu não tenho.
E porque que você acha que assim, que nem você falou: “eu sei o que é introspectivo”,mas... Porque você acha que você precisa do dicionário, sendo sua língua materna?

Cláudia Eu imagino que é porque eu nunca precisei ensinar essa palavra , eu nunca precisei falar sobre ela, nunca ...Dá para entender?

Sueli Aham.

Cláudia Nunca assim me vi na situação de ter que explicar que o que seria introspectivo. Então as vezes eu nunca pensei. Eu nunca refleti como passar isso para alguém.

Sueli E você acha que ele entendeu, ele chegou a usar essa palavra?

Cláudia Hum hum. Sim é. Ele falou que era isso mesmo. Eu expliquei o que seria, porque a gente está falando sobre filme, gêneros de filme. Eu falei que não gostava de terror e que eu gostava mais de romancinho, ai ele falou de um filme que era classificado como romance, mas que não era qualquer romance que ele gostava. Ele gostava de uma coisa mais introspectiva. Ai ele falou em inglês, ai ele falou: “como é em português”, ai eu falei: “introspectivo”, que é quase igual. Ai ele falou: “nossa que fácil! Mas é isso mesmo?” Ai eu falei o que você quis dizer, e já mandei a definição de introspectivo, se eu não me engano. Ai ele falou que era isso mesmo. Como foi que ele falou? Ele falou outra palavra que dava o mesmo sentido, que deu certo.

Sueli Em português?

Cláudia Ah, ele falou assim: “um filme mais inteligente” .

Sueli Ah ta.

Cláudia Entendeu? Acho que mais inteligente para ele é que faz ele refletir sobre ele mesmo. Hum e o que mais...

Sueli Então isso foi uma coisa que você percebeu que pode causar ahm, pode causar alguma dificuldade pra você até agora.

Cláudia É. Quando é algo assim que eu nunca vivi na situação de Explicar, que eu preciso correr atrás, hum, eu não tenho nenhuma dificuldade, eu só tenho que me esforçar mais para poder fazer ele entender. Ah uma coisa que eu fiquei meio em pânico assim, acho que foi na segunda interação ele me perguntou qual que era o estereotipo de americano.

Sueli Sei.

Cláudia E para mim é completamente ruim (risos).

Sueli Ah é?

Cláudia Assim, nariz empinado, sério. Entendeu? Eu acho que meio que uma...

Sueli Hoje em dia está se desfazendo mesmo essa imagem né?

Cláudia É então, aquela coisa de nariz empinado e tal e sério.

Porque a gente aprende nas próprias aulas de inglês que se você for conversar com um americano não que nem a gente. E eu imagino isso, que são pessoas mais formais, mais sérias e eu num ia falar tudo isso para ele, né?
 Ai eu só escrevi assim que eu pensava que eram pessoas sérias. Ai ele mandou assim um não em letra maiúscula.
 E ai?
 (risos) Ai, eu tentei contornar assim, fui mudando de Assunto, mas num ficou mal, num ficou um clima ruim assim . Eu me senti mal de ter que responder isso e ele ter respondido dessa forma. Quando foi minha interação de quarta passada, que foi a terceira, ai ele se referiu a esse episódio falando assim: ah, você falou que era sério, mas tudo em tom de brincadeira. Ai eu “definitivamente você não é sério e tal”.

Sueli
 Cláudia
 Sueli
 Cláudia

Ahm, você não, assim, ele perguntou qual o seu estereotipo e você falou que era uma pessoa séria.
 Hum hum.
 Você não pediu para que ele explicasse, explicasse não, que ele te ajudasse a te desfazer desse estereotipo? Vocês não estenderam esse assunto?
 Não porque eu fiquei em pânico, com medo de causar algum clima ruim, sabe?
 Sei.
 Ai eu preferi assim sair pela tangente (risos). Fiquei com medo, entendeu? Mas ai ele mesmo voltou na interação seguinte falando sobre esse assunto, falando assim; “ah você não falou que eu era sério? Então eu sou sério”, algo do tipo assim.
 Hum hum.
 Ai eu falei não, definitivamente você não é sério, assim para desfazer a imagem que eu falei que eu tinha.
 Ah.
 Realmente ele desfez porque ele é super brincalhão, é bacana ele, mas eu posso voltar nesse assunto.(Crença modificada com as interações)
 Você acha que você deve?
 Se eu devo eu não sei (risos). Se surgir uma oportunidade Legal, se ele brincar de novo.
 Você acha que pode valer a pena.
 Pode, as vezes eu fico sabendo a opinião dele, se bem que ele já se desfez um pouco essa minha impressão. Porque eu tenho um amigo lá nos estados unidos ai e ele fala que no máximo duas horas da manhã já estão em casa e que a diversão deles é só ir jogar poker e não sei o que. E eu imaginava: Pô aqui no Brasil a gente fica até 6 horas da manhã na boate, entendeu?
 Aham hum.
 E ele já me contou várias coisas que ele fazem, “esquenta”,que nem aqui no Brasil. Que eles vão na

boate, no barzinho e que eles adoram beber. As coisas igual a gente.

Sueli É igual. Bom, então se você tiver essa oportunidade, você acha que seria interessante vocês conversarem sobre isso? De estereotipo e tal?

Cláudia Acho que sim. Se eu sentir que há uma oportunidade legal e que não vai ficar climão depois, clima chato. Se bem que eu perguntei qual que era um estereotipo de um brasileiro.

Sueli Hum.

Cláudia Ai ele falou que são pessoas amigáveis e que fazem festas sempre. Ele acha que a gente vive de festa.

Sueli Aí o que você falou para ele?

Cláudia Ah, eu falei que não e que não é assim.

Sueli Tá vendo.

Cláudia (risos) Mas tudo numa boa não coloquei um “não” em letras maiúsculas. Eu só coloquei um “hahaha” e falei: “festas todos os dias não”. Algo assim, sei lá.

Sueli E vocês já começaram a pensar em alguma agenda? Assuntos que serão abordados durante as interações...

Cláudia Não.

Sueli Textos que você sugerir para ele ler.

Cláudia Hum entendi. Não Eh, duas vezes, aconteceu duas vezes nas interações de a gente falar: “e ai o que você fez no final de semana?” ai ele me conta.

Sueli Você acha que pode ser bom vocês juntos programarem os próximos assuntos, das próximas interações e tudo mais?

Cláudia Eu acho que sim, mas é porque que nem eu tava combinando com o Daniel, que eu ia fazer essas primeiras, pelo menos umas 3, para depois analisar e elencar quais são as maiores dificuldades dele para depois planejar algo mais...

Sueli Do ponto de vista da gramática.

Cláudia É. Vamos supor o evento clássico “o passado”, se ele não souber usar aí eu vou pensar em alguma coisa, uma coisa mais direcionada, vamos conversar a respeito de coisas do passado. Agora assim, textos para ele ler eu nunca...

Sueli Você pensa em partir do que ele precisa da estrutura da língua, para depois planejar que tipo de material que você vai buscar. É isso?

Cláudia É. Pode ser. Mas tem dificuldades dele, que eu já percebi, como essa de adequação, que não depende de estruturação, sistematização gramatical.

Sueli Sei.

Cláudia E também eu acho que pode levar muito pouco tempo para eu mostrar e fazer ele entender. Então eu acho que seria interessante eu complementar com alguma coisa assim. Texto a respeito da cultura, alguma coisa assim.

Sueli Hum hum.

Cláudia Entende? É tudo uma experimentação, vamos fazer uma, depois que eu perceber quais são os maiores erros, aí vamos ver como vai ficar o tempo. Mas eu acho que vale a pena. É interessante para o aprendizado dele.

Sueli Certo. Mesmo essas aulas de gramática, você pretende desenvolvê-las como? Essas aulas de gramática não, essas aulas que você pretende planejar com base no diagnóstico que você fez, né? Você já tem idéia como você vai planejá-las?

Cláudia Bom. Idéia eu tenho. Ideias eu tinha das interações desde sempre, mas nada acontece. Mas eu pretendo que seja assim, fazer ele produzir esse tópico e depois fazer um fechamento, é claro que fazendo algumas correções de algumas outras coisas que ele sente necessidade disso, e aí depois um fechamento: “oh, vamos conversar, você produziu mais coisas assim”.

Sueli Que tipo de material que você pretende usar Cláudia, Para isso?

Cláudia Então, depende das dificuldades dele. Sabe as vezes, vamos supor o evento clássico de novo, “o passado”.

Sueli Hum hum.

Cláudia Num tem um material assim, mas eu só vou puxar: “ah, e aí o que você nas suas férias passada? Você já viajou para algum lugar? Alguma coisa assim. A gente vai conversando sobre isso e tal e depois no final faço uma amarração sobre isso.

Sueli Então pelo que eu to percebendo, você não tem intenção de trabalhar a estrutura simplesmente pela estrutura.

Cláudia Não, de jeito nenhum.

Sueli Então tá.

Cláudia Mas porque eu não acredito nisso de estrutura por estrutura. Já caiu.

Sueli Tá. A idéia é sempre trabalhar o contexto e tal.

Cláudia É o foco na comunicação.

Sueli Tá. Talvez você possa descobrir, num sei, usar alguma coisa que está disponível na Internet. Sugerir a leitura daquilo como um assunto para alguma interação. E trabalhar esses tópicos gramaticais que você já diagnosticou, independente do assunto, percebe?

Cláudia Hum hum.

Sueli Então o que eu to querendo te fazer você pensar a respeito é o seguinte, independente do diagnóstico que você faz, é claro que esses assuntos são imediatamente ligados à forma como você acabou de falar do “passado”.

Cláudia Hum hum.

Sueli Vamos falar sobre as férias passadas e tal isso é simples. Mas nem todas as formas gramáticas que você pretende tratar, vamos dizer assim, podem ter uma relação imediata...

Cláudia É essa minha maior dificuldade.

Sueli
Cláudia

Sueli
Cláudia

Sueli
Cláudia
Sueli
Cláudia

Sueli
Cláudia

Sueli
Cláudia

Sueli
Cláudia

Sueli
Cláudia

Sueli
Cláudia

Sueli
Cláudia
Sueli

Cláudia

Sueli

Então é isso que eu to querendo...

É nesse aspecto do passado vamos supor, eu já tenho uma forma pronta de como ele chegar a isso.

Isso.

Mas agora eu pretendo pensar nos outros. Achar um meio de não ensinar a gramática pela gramática. Fazer ele refletir.

Você tem feito alguma leitura?

Várias.

Sobre essas maneira de...

Hum hum. Eu e a Ana com o Daniel a gente ta fazendo várias leituras principalmente português como língua estrangeira.

Procure incluir essas reflexões que você tem feito dessas leituras em seu diário. Eu acho que isso pode te ajudar.

Hum hum. Se bem que a maioria dessas leituras são exemplos de coisas que deram certo. Mas a maioria, como é novidade, não é nesse contexto.

Claro.

Então a gente tem que adequar, pensar em alguma coisa que ainda não foi falado. Agora, quanto a material de Internet, material fora assim, foi bem legal porque ele tava falando de música, ele me perguntou de uma banda que ele gostava e se eu conhecia. Ai eu falei que conhecia e tal. Ah ele me perguntou sobre o carnaval ai eu falei que tinha dois tipos que eram os daqui do Rio e de São Paulo que era desfile das escolas de samba e lá no nordeste que é carnaval de rua com muito axé. Ai ele falou: “o que é axé?”.

Hum hum.

Ai vai eu recorrer ao material de Internet procurei lá no “terra” um cd de axé e mandei um link para ele ouvir. Que nem ontem a gente estava falando sobre filmes, ele não sabe os nomes dos filmes em português e nem eu em inglês.

Hum hum.

Ai ele falava alguma coisa lá e eu ia na Internet procurava e mandava o link para ele: “É isso?”.

Hum hum.

Mas era bom também que ele ia ler a sinopse do filme em português e ele ia treinar. Isso já tem ocorrido.

É uma estratégia bastante interessante realmente.

E isso já aconteceu duas vezes para ele. Entendeu?

Tá. E agora, quantas interações em inglês vocês tiveram? Em português e inglês?

A primeira foi, comecei em inglês porque ele preferiu. Eu pensei, como foi uma coisa de repente, eu vou deixar ele a vontade. Ai perguntei o que preferia e ele falou em inglês...

Hum hum.

Cláudia Ai aconteceu em inglês um pouquinho, ai eu ofereci de ser em português ai eu num sei se ele estava tendo dificuldades ou se ele cansou, ai ele pediu que fosse em inglês de novo.

Sueli Tá.

Cláudia Engraçado que eu comecei e eu tava tão ansiosa para falar com ele e eu não sentir problema nenhum, ai depois que pediu que fosse em inglês de novo eu fiquei nervosíssima (risos). Ai depois no domingo a gente fez em português e na quarta só em inglês.

Sueli Então agora me fala como foi a sua experiência como aluna agora.

Cláudia Ai meu Deus.

Sueli De inglês, quando as interações foram em inglês. Como que foi para você essa experiência?

Cláudia Tá, Ah, foi muito legal. Porque me fez uma situação de ter que se virar. Mas é muito difícil eu querer fala tanta coisa e não conseguir. Sabe, as vezes eu tenho que pedir para ele esperar porque eu tenho que procurar, como que eu faço para utilizar a estrutura, como eu escrevo, como eu não escrevo. O dicionário tem que estar do meu lado com certeza. Ah e aconteceu um episódio muito legal (risos) eu tava aqui na faculdade de moto. Eu tinha planejado tudo certinho, eu ia conseguir chegar em casa no horário. Só que começou a chover.

Sueli Hum hum.

Cláudia Ai eu tive que ligar em casa desesperada, pedir para o meu irmão conectar o meu MSN e pedir para ele esperar e explicar o que estava acontecendo, ele falou que ia esperar e tal. Cheguei em casa toda molhada, eu resolvi enfrentar a chuva porque era 7:30. Ai eu fui falar com ele: “ai eu to toda molhada e preciso me trocar”, só que eu não sabia como era molhada em inglês, e vai para o dicionário né? Achei lá: molhada, botei lá *wine*, depois que eu escrevi que eu mandei eu olhei ai que eu vi que era secos e molhados (risos).

Sueli Mas ele entendeu?

Cláudia Ai eu já mandei, na hora que eu vi que eu tava errada eu já mandei uma pergunta: “é isso, tá certo?” ou alguma coisa assim né? Eu perguntei para ele. Ai ele falou “não é *wet*”.

Sueli Hum hum.

Cláudia Ai eu falei: “ah tá!”. Mas eu já tinha entendido o porque que eu tinha errado.

Sueli Mas você já tinha percebido.

Cláudia Eu não expliquei para ele porque senão eu ia encompridar muito o assunto. Mas no diário eu coloquei.

Sueli Aham.

Cláudia Eu já percebo logo em cima: “‘molhado’ porque que no dicionário está no plural?”. Ai a hora que eu fui ver

direito era de secos e molhados. *Wine* é vinho. Eu to careca de saber que *wine* é vinho. Louca.

Sueli E assim, você acha que essa sua dificuldade ou então essa ansiedade é em virtude do que?

Cláudia De eu não estar segura na língua inglesa. Eu não me sinto segura quando eu tenho que produzir em língua inglesa.

Sueli Mas você acha que ele está seguro?

Cláudia Eu acho que ele está. Eu não sei se é porque que ele está escrevendo tão bem, mas eu imagino que sim. Ou não sei se eu fico avaliando pela minha dificuldade em inglês. Mas eu acho. Eu acho que ele domina bem.

Sueli E você?

Cláudia Então. Ai eu li um texto com o Daniel que falava que era importante a motivação e você falar com a pessoa que ele está indo bem e eu fiz isso com ele e tal. E eu acho que está se sentindo motivado. Agora ele não fazia isso.

Sueli Hum hum.

Cláudia Quando foi na nossa interação em inglês que ocorreu aquele episódio da *conjunction* lá que eu te contei, que ele não sabe que uma coisa é conjunção e outra contração?

Sueli Hum hum.

Cláudia É, então, ele falou que usava aquilo muito bem. Ele tava pensando como eu usava aquilo tão bem, se isso não é uma coisa que existe em português.

Sueli Aham.

Cláudia Ai ele me deu uma motivada.

Sueli Você chegou a perguntar para ele o que ele acha da sua produção na escrita?

Cláudia Diretamente não.

Sueli Por que não?

Cláudia Ah num sei. Eu pergunto muito assim. Eu escrevo uma coisa e se eu num to segura naquilo que eu escrevi, eu envio uma pergunta logo em seguida: “você entendeu o que eu quis dizer?”.

Sueli Hum hum.

Cláudia E ele sempre: “claro eu entendi.”.

Sueli Isso você não acha que é um indício de alguma coisa?

Cláudia Eu acho que sim. Me motiva assim, me deixa mais confiante. Entendeu?

Sueli Hum ok. Exatamente, eu acho que esse é um processo para você desenvolver não só a sua capacidade lingüística, sua competência lingüística, mas também de autoconfiança para se expressar na outra língua.

Cláudia Hum hum. Mas aconteceu de eu querer falar uma coisa, ai eu mudei completamente o assunto porque eu não conseguia me expressar naquilo que eu queria falar.

Sueli Mesmo tendo a ajuda dele.

Cláudia É porque eu estabeleci para mim mesma que eu não queria falar nada em português. Então eu poderia, como eu faço na aula, mandar uma frase em português e ele traduzia. Eu acho que isso já aconteceu. Não tenho certeza. Eu preciso rever as interações para ver se isso já aconteceu, mas eu num quero. Eu tenho uma coisa para mim que eu não queria que isso acontecesse.

Sueli Por outro lado, abandonar aquilo que você queria falar também não é bom.

Cláudia Também não é bom realmente.

Sueli Então eu acho que ai tem, você precisa encontrar um meio termo ai para que você não deixe de falar o que te interessa, o que você quer.

Cláudia É que depende de assuntos e sei lá se é do meu humor. Teve uma vez que aconteceu “como que é tal coisa?”. Mas eu consegui perguntar em inglês.

Sueli Exatamente, existem estratégias.

Cláudia Eu prefiro abandonar o que eu queria falar que...

Sueli Essa é uma estratégia ruim.

Cláudia (risos)

Sueli É muito *harmfull*. Assim, ela te prejudica de alguma maneira. Né? Então procure pensar em estratégias que te ajudem por um lado então não usar português já que isso é um objetivo seu, e por outro lado não abandonar o assunto. Porque se ele tem relevância para você, é importante você aprender a falar aquilo em inglês, percebe?

Cláudia Hum hum.

Sueli Você está precisando daquilo naquele momento. Se você aprender, se ele te der um *feedback* sobre como falar aquilo da maneira correta. Provavelmente você não vai se esquecer mais porque foi importante para você naquele momento.

Cláudia É, realmente. Agora...

Sueli E me fala uma coisa, faz uma avaliação não das interações em si, mas me faz uma avaliação de como tem sido sua comunicação em inglês com ele? Tipo como que está, como você vê a maneira como você fala, a maneira como ele te dá um *feedback*. Como você acha que está sua produção escrita até agora?

Cláudia Assim, eu tenho muita insegurança. Mas eu acho que o que eu consegui produzir ele entendeu. Pelo *feedback* que ele me dá, ele conseguiu entender, a gente está conseguindo se comunicar muito bem. Só que no meu lado, tem coisas que eu gostaria de ter dito mas que eu não disse, assim pela pressão do tempo, porque as vezes se você demora muito para escrever, ele já manda outra pergunta, mas eu quero continuar naquele assunto anterior.

Sueli Ah tá ok.

Cláudia Então por essa pressão as vezes eu deixo né? Falo outra coisa, então pelo meu lado tem coisas que eu deixo de falar, eu gostaria, mas eu deixo de falar. Mas tudo o que eu escrevi para ele, eu acho que a gente conseguiu se entender muito bem. Mesmo porque eu tenho necessidade e por isso eu fico perguntando: “Entendeu? Você entende?”

Sueli Aham.

Cláudia E ele fica: “aham, claro entendi sim”.

Sueli Então vocês estão se comunicando em inglês bem também.

Cláudia Hum hum.

Sueli Então qual ta sendo sua principal dificuldade nas interações em inglês como aluna.

Cláudia É, eu consegui elaborar assim, eu acho que é a fluência que seja em escrito, que é uma representação de fala neste contexto...

Sueli Hum hum.

Cláudia É a fluência assim, eu não consigo produzir tudo rapidamente a nível de pensar e consultar aquilo que eu quero falar.

Sueli Tá. E como você, que nota você daria para sua produção escrita neste momento, neste início de interação ai, que vocês vão ter pelo menos mais dois ou três meses? E por que que você se dá essa nota?

Cláudia Deixa eu pensar. Hum tá. Seis.

Sueli De zero a dez? Tá. Por que você se daria seis?

Cláudia Considerando que cinco seria a média, eu não dou menos que cinco porque a gente tá conseguindo se comunicar muito bem. Então o desconto de quatro pontos é porque realmente eu não estou conseguindo expressar tudo aquilo que eu quero. Acho que vai ser um dez assim quando eu conseguir numa boa tudo o que eu estou querendo.

Sueli É dentro dessa fluência que você diz que está te faltando assim, o que você entende por fluência? Só a rapidez?

Cláudia É, eu imagino que eu não tenha que parar para qual que é o tempo verbal que eu tenho que construir quando eu quero falar tal coisa. Algumas coisas que eu tinha dificuldade, hoje eu já estou melhorando. Quando as vezes eu não sei quando usar um *any* ou um *some* alguma coisa assim.

Sueli Então você acha que a gramática afeta a sua fluência, pelo que eu estou percebendo.

Cláudia Hum hum.

Sueli E o que mais afeta sua fluência, a gramática?

Cláudia E o vocabulário. As vezes eu quero falar alguma coisa, eu tenho que procurar no dicionário. Eu acho, tudo bem e mando a frase numa boa, mas ai se eu não sei o que é

aquela palavra em inglês eu corro no dicionário rapidinho.

Sueli Ok. Você disse que algumas coisas você já consegue resolver com mais rapidez do que antes. Por exemplo, você já percebeu alguma coisa?

Cláudia Ai deixa eu lembrar. Tinham muitas coisas que eu fazia isso, que era completamente tradução inglês/português.

Sueli Não, *it's okay*. Mas você já sentiu que houve uma melhora então.

Cláudia É porque eu pensava assim ó, eu quero falar outro: *other*. Qualquer lugar, mas não, tem o *another*. Entendeu? E não sabia quando era uma coisa, quando era outra. E agora eu já consigo perceber melhor coisas assim do tipo.

Sueli Hum hum.

Cláudia As vezes eu quero falar algum ai eu meto um *any* lá e é *some*, entendeu?

Sueli Ok.

Cláudia Essas coisas eu num sei se tem uma sistematização gramatical para isso. Nunca estudei isso, mas é que eu acho que é mais por percepção. Antes eu achava que alguma era *any*, e agora eu sei que algumas tem que ser um e o *another* tem que ser outro.

Sueli E ele te corrige?

Cláudia Ele me corrige. Algumas coisas ele me corrigiu já. Que nem esse negócio do *wet*. Tempo verbal eu acho que ele nunca me corrigiu. Engraçado que na primeira interação ele perguntou em que eu tinha mais dificuldade em inglês e eu falei tempos verbais e falei mais alguma coisa que eu não lembro o que que foi. Tanto que ele até pediu: “ai e agora você quer discutir sobre os tempos verbais?”. Mas num tem o que discutir. Conforme vai ocorrendo ele vai me explicar o que acontece. Mas tempo verbal ele nunca corrigiu, nunca precisamos corrigir.

Sueli Então talvez...

Cláudia É coisa da minha cabeça. (risos)

Sueli Não que é da sua cabeça. Mas talvez você esteja realmente neste processo de perceber aos poucos, né?

Cláudia Hum hum.

Sueli Que não precisa ter tanta insegurança, e tanta preocupação para escrever quanto você...

Cláudia Eu to com eu pouco de medo da oral, mas eu to com medo mas to com muita vontade que aconteça, entendeu?

Sueli Hum hum. A próxima vai ser ná?

Cláudia Quarta feira agora.

Sueli Tá. Então nós vamos fazer o seguinte Cláudia. Você...

Cláudia Quarta feira agora vai ser total em inglês.

Sueli Em inglês. Você procure terminar esses diários que estão atrasados o mais rápido possível, para que os próximos diários não se acumulem. Porque ai a gente poderia trabalhar da seguinte maneira: Você tem interação na

quarta, você me manda o diário antes da próxima interação.

Cláudia
Sueli

Aham.

Tipo até sábado. Ai você tem uma interação na quarta, me manda um diário antes dessa interação na quarta, que assim, um diário não acumula com o outro. Primeiro para você não se esquecer dos fatos mais importantes e segundo senão fica muita reflexão para você fazer de uma vez se você acumula dois diários, percebe?

Cláudia
Sueli

Hum hum.

Então vamos tentar estabelecer prazo limite assim entre um diário e outro. Acho que vai facilitar muito para você. Né? Assim fica mais focado.e por outro lado facilita o meu trabalho e do Alexandre também é claro.

Cláudia
Sueli

Hum hum. Ok.

Então eu acho que por hoje é só.

ANEXO 2

Diário da primeira mediação

Professora Mediadora

Considero essa reunião bastante atípica, pois Cláudia ainda não havia me enviado seus diários referentes às 3 últimas interações. Assim, apesar de haver lido as interações (via MSN, sem webcam, nem microfone), eu não sabia exatamente quais aspectos seriam levantadas por ela como questões a serem discutidas. Ainda assim, creio que a reunião tenha sido bastante produtiva.

Primeiro abordamos os assuntos referentes à interação em português, ou seja, comecei a reunião com uma pergunta a respeito de sua maior dificuldade em relação ao ensino do português nas condições em que está ocorrendo. A Cláudia me parece bastante motivada por essas questões, pois, além de estar desenvolvendo seu estágio de iniciação científica nessa área, ela fala com entusiasmo sobre as ocasiões em que teve oportunidade de literalmente “ensinar” algo que o interagente americano parecia não saber, como adequação de vocabulário (foi o exemplo dado por ela). Achei bastante interessante o fato de que ela tem um interesse especial pelo ensino da gramática (haja visto o tema do seu projeto de iniciação científica), mas ao mesmo tempo, parece ter muito cuidado com a maneira como as questões sobre a forma lingüística são abordadas... Por exemplo, ela afirma que, apesar de perceber que o interagente americano comete muitos erros de concordância, tempo verbal, etc, ela não o corrige a todo momento, pois a interação não fluiria. Ela afirma, ainda, que eles se têm conseguido se comunicar durante as interações em português, apesar desses erros, o que mostra sua preocupação com a troca de significados, com a mensagem em si – apesar de desenvolver um projeto com foco na forma. Na verdade, ela declara que não concebe a gramática como um sistema desvinculado do uso e, aparentemente, sua prática parece ser coerente.

Por outro lado, quando passamos a falar sobre as questões referentes à interação em inglês, ou seja, o momento em que ela é aprendiz de língua estrangeira, ela se mostra bastante preocupada com a forma lingüística – ela diz que a comunicação ocorre, mas em alguns momentos ela abandona o que queria dizer por que não sabe como dizer. Ela afirma que sua maior dificuldade está na fluência e define fluência como o uso “automatizado” de tempos verbais, preposições, some x any, etc; ou seja, ela não tem certeza se utiliza certos aspectos lingüísticos com precisão e isso atrapalha a rapidez/fluidez com que ela se comunica, pois, aparentemente, fica tentando se monitorar o tempo todo. Por se tratar de uma conversa via MSN, ela recorre ao dicionário, por exemplo, e se for algo que considera muito complicado de dizer, desiste e diz alguma coisa mais simples. O interessante é que ao ser questionada se o interagente a corrige durante as interações em inglês, ela diz que acredita nunca ter sido corrigida quanto a tempos verbais. Nesse momento, perguntei o que ela acha que isso significa – ela disse que esse problema com tempos verbais deve ser coisa “da cabeça dela”, mas agora vejo que eu deveria tê-la incitado a repensar esse fato, pois talvez isso ocorra por que os tempos verbais não tenham sido um problema para a comunicação em inglês da mesma maneira que os erros cometidos pelo interagente americano, em português, não impediram a comunicação e que talvez ela esteja sendo muito exigente consigo mesma... Não sei se isso ficou claro para ela.

Na próxima reunião de mediação, talvez devêssemos voltar a esse assunto – gostaria que ela refletisse sobre esse aparente “descompasso” entre sua visão de ensino (sua prática como professora) e sua experiência como aprendiz de LE, ou seja, se ela parece respeitar os

erros do interagente em português, e entender que eles são parte de um processo, por que não respeitar seus próprios erros, enquanto aprendiz, a ponto de abandonar a mensagem.

ANEXO 3

Diário da primeira interação

Interagente brasileira

O primeiro contato foi feito por Cody, que me enviou um *email* no qual dizia algumas coisas a respeito dele, pedia que eu também falasse um pouco de mim e dizia estar disposto a fazer o *download* do MSN se assim fosse melhor, pois ele não tinha. Atendendo ao seu pedido, no *email* de resposta que enviei, escrevi algumas coisas sobre mim, pedi que ele então fizesse o *download* do MSN e já coloquei o meu endereço. Ele atendeu prontamente ao meu pedido, pois alguns dias depois, recebi outro *email* dele me informando o seu endereço e me pedindo que assim que o visse *online*, o chamasse.

Devido à Semana de Letras, eu não estava com tempo para conectar o MSN e, sendo assim, lhe enviei outro *email* contando sobre a Semana e sugerindo que interagíssemos no sábado. Porém, em um dia já tarde da noite quando fui verificar meus *emails*, também conectei o MSN e notei que ele já havia me cadastrado e estava *online*. Como havia se passado um dia e eu não havia recebido nenhuma resposta via *email*, não hesitei em chamá-lo, o qual me respondeu prontamente dizendo que estava pensando em responder o *email* naquele momento. Minha intenção ao chamá-lo era somente combinar um dia para que pudéssemos fazer a interação e, por este motivo, já tentei deixá-lo à vontade (pois no *email* ele dizia que seu português era ruim), perguntando em qual língua ele gostaria de conversar e ele disse que era em inglês. Combinamos então para o domingo, respeitando a diferença de horário entre o Brasil e os Estados Unidos.

Quando terminamos de agendar nosso próximo encontro, Cody foi bem direto em sua pergunta: “(...) e agora?”, querendo saber se continuaríamos a conversa. Embora já fosse um pouco tarde, ofereci a opção de continuarmos sim, só que em português. Neste momento ele me contou que estava com problemas, pois seu teclado não tinha alguns caracteres necessários para se escrever em língua portuguesa. Achei muito interessante este fato, pois mostra que ele está atento à língua que está aprendendo.

Conversamos sobre curiosidades a respeito um do outro, como, por exemplo, o porque um está estudando a língua do outro e vice-versa. Em seguida, passei a colocar questões acerca da interação. Primeiramente, perguntei como ele gostaria que eu o corrigisse; depois, expliquei sobre o meu Projeto de Iniciação Científica e perguntei se ele se opunha em eu usar os dados das nossas interações. Com isso, minha intenção era tornar as próximas interações as mais agradáveis possíveis a ele, para diminuir a possibilidade de, em algum momento, ele se sentir desestimulado a desenvolver esta atividade. Pode-se dizer que eu abordei tais temas também como estratégia, já que esta interação aconteceu repentinamente, ou seja, eu não tinha planejado nada. Penso que eu deveria ter falado a respeito do Teletandem também, mas acabei esquecendo acho que por causa da ansiedade.

Após alguns minutos, Cody pediu que voltássemos a conversar em inglês. Neste momento, me senti um pouco nervosa, pois enquanto estávamos conversando em português, eu estava em uma posição mais confortável. No entanto, no início da interação eu não me senti assim, creio que por causa da ansiedade que a falta de resposta por parte dele estava me causando. Nós estávamos conversando, então, em inglês, mas, em alguns momentos, ele se valia de expressões em português. É interessante destacar um desses momentos: quando ele utilizou a expressão “com certeza”. Anteriormente, eu havia ensinado-lhe o uso de tal expressão porque, em outro momento, ele se valeu de “naturalmente” para expressar o sentido de “com certeza”. O que é relevante neste fato é que, assim que surgiu uma oportunidade, ele

usou tal expressão de maneira correta, mostrando que realmente havia entendido o que eu havia lhe explicado. (Crença correção de erros)

Observei que Cody tem um bom desempenho na língua portuguesa, pelo menos enquanto estamos conversando por *chat*. Talvez isto se deve ao fato de que ele tem muito conhecimento sobre a língua espanhola, que é um pouco próxima do português. No entanto, as relações entre espanhol e português nem sempre dão certo como, por exemplo, com relação ao léxico: ele pegou uma expressão do espanhol, traduziu para o português o resultado final da expressão em língua portuguesa não foi adequado (“que graciosa” não expressa o mesmo que “que agradável”). Ele deixou claro que se vale em alguns momentos do dicionário, o que causa tais problemas; outro exemplo pertinente é do episódio mencionado acima das expressões “naturalmente”/“com certeza”.

Quando ocorreram estruturas que eu não consegui depreender o sentido, tentei resgatar o que ele quis dizer através de perguntas formuladas a partir do que eu consegui entender, ou perguntava diretamente, mas de uma maneira mais sutil como “O que você quis dizer com...?”. Eu adotei esta postura porque penso que assim, não farei com que Cody fique inibido e desmotivado a produzir em português - pelo menos comigo esse comportamento funcionaria. Para mim, o que me deixaria inibida seriam termos como “não entendi o que você disse”, ou o econômico “que?”, etc..

Outra coisa interessante que pude notar é o quanto Cody é organizado. Ele se valeu, espontaneamente, de algumas formalidades como quando ele digita errado alguma palavra e percebe isso, na próxima linha ele já escreve corretamente, precedendo tal palavra de um asterisco; quando ele vai me corrigir, ele digita o que tem a dizer a respeito entre parênteses.

Durante a interação, resolvi confirmar se ele realmente era americano e lhe perguntei diretamente - eu pensava que se tratava de uma mulher, então, eu disse “você é americana?”. A resposta veio como um “não” em letras maiúsculas. Neste momento me senti muito mal em ter cometido esse tipo de engano. No entanto, alguns segundos depois ele disse que havia um erro no *email*, o que me deixou pensando nos *emails* que havíamos trocado. Depois que finalizamos a interação, percebi que se tratava do *email* que eu e ele recebemos do *site* do Teletandem quando nos cadastramos.

Em suma, penso que estava muito ansiosa com relação a esta primeira interação, mas que esta ansiedade foi passando conforme a interação acontecia. Com relação às ferramentas, ocorreu tudo bem posto que a interação foi somente em *chat*, algo que utilizo todos os dias e então tenho um grande domínio.

ANEXO 4

Questionário

Prezada participante da pesquisa:

Este questionário é parte integrante de um projeto de pesquisa em Linguística Aplicada (Doutorado). As informações obtidas por meio dele serão analisadas sem menção aos nomes dos participantes: a ética profissional será respeitada e mantida ao longo do desenvolvimento deste trabalho.

Sua contribuição será indispensável para a efetiva realização desta pesquisa!

- 1) Qual a sua visão de língua (gem)?**
- 2) Qual é a sua visão do papel do professor no processo de ensino e aprendizagem?**
- 3) Qual é a sua visão do papel do aluno no processo de ensino e aprendizagem?**
- 4) Como você vê o uso do computador no processo de ensino e aprendizagem?**
- 5) O que é erro para você?**
- 6) Os erros devem ser corrigidos? Porque?**
- 7) Se você respondeu sim na questão anterior, quais e como eles devem ser corrigidos?**
- 8) Para que serve a avaliação?**
- 9) Como você vê a cultura no ensino de línguas?**
- 10) Como você vê a interação na aula de línguas estrangeiras?**
- 11) O que você entende por autonomia de línguas?**
- 12) Como aluno, de quais estratégias você fez/faz uso para aprender uma língua?**
- 13) Qual a sua visão de um bom professor?**
- 14) O que você espera da experiência de aprender e ensinar línguas por meio do teletandem a distância?**