

MICHELI GOMES DE SOUZA

OS PRIMEIROS CONTATOS DE PROFESSORES DE LÍNGUAS
ESTRANGEIRAS COM A PRÁTICA DE TELETANDEM

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO

2012

MICHELI GOMES DE SOUZA

OS PRIMEIROS CONTATOS DE PROFESSORES DE LÍNGUAS
ESTRANGEIRAS COM A PRÁTICA DE TELETANDEM

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências,
Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual
Paulista, campus de São José do Rio Preto, para
obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.
(Área de concentração: Linguística Aplicada).

Orientador: Prof. Dr. João Antonio Telles

São José do Rio Preto

2012

Souza, Micheli Gomes de.

Os primeiros contatos de professores de línguas estrangeiras com a prática de Teletandem / Micheli Gomes de Souza. - São José do Rio Preto : [s.n.], 2012.

156 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: João Antonio Telles

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas

1. Linguística aplicada. 2. Línguas – estudo e ensino. 3. Ensino a distância. 4. Línguas – Formação de professores. I. Telles, João Antonio. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. III. Título.

CDU – 81'243

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IBILCE
Campus de São José do Rio Preto - UNESP

COMISSÃO JULGADORA

Titulares

Prof. Dr. João Antonio Telles – Orientador (UNESP – Assis)

Profa. Dra. Ana Mariza Benedetti (UNESP – São José do Rio Preto)

Prof. Dr. Nelson Viana (UFSCAR – São Carlos)

Suplentes

Profa. Dra. Solange Aranha (UNESP – São José do Rio Preto)

Profa. Dra. Maria Cecília Camargo Magalhães (PUC – São Paulo)

Aos participantes desta pesquisa e a todos os professores de línguas estrangeiras!

AGRADECIMENTOS

Primeiro a Deus, por colocar em meu caminho tantas pessoas maravilhosas.

Ao meu orientador, João Telles, que já na iniciação científica despertou em mim a paixão pela pesquisa, pelo teletandem e pelo ensino e aprendizagem de línguas.

Aos meus pais, Sueli e Valdir, meus irmãos Michel e Mirele, meu noivo Flávio e a todos os meus familiares, pelo amor e apoio em todos os momentos da vida.

À Maria Júlia, Dra. Márcia e Dr. Luís, pela generosidade, confiança e apoio, sempre. Sem vocês nada disso seria possível.

Aos colegas do projeto Teletandem Brasil, em especial à Ludmila e Maísa, e a todos os monitores do Laboratório de Teletandem da UNESP-Assis, pelo suporte e acolhimento.

À CAPES, pelo suporte financeiro, fundamental para a realização desta pesquisa.

Aos funcionários do IBILCE, em especial à Seção de Pós-Graduação e aos professores, pela paciência e dedicação.

A todos os participantes desta pesquisa pelo envolvimento com o projeto Teletandem.

À Professora Daniela Garcia por me incentivar a participar do projeto Teletandem Brasil.

À Professora Rozana Messias pelas contribuições no debate Selin 2010 e pelo acolhimento durante o estágio de docência.

À Professora Silvia M. Damião, pelas contribuições no debate Selin 2011.

À Maria Luisa Vassallo pelos ricos momentos compartilhados durante os primeiros anos de vida do Laboratório de Teletandem de Assis.

Às Professoras Solange Aranha, Ana Mariza Benedetti e Suzi Spatti Cavalari pelas importantes contribuições durante o processo de qualificação.

À Professora Ana Mariza Benedetti e ao Professor Nelson Viana, pelas preciosas contribuições na ocasião da defesa.

RESUMO

O contexto teletandem de ensino e aprendizagem de línguas, por meio de ferramentas de comunicação audiovisuais a distância, como o *Skype*, permite que aprendizes de línguas estabeleçam uma parceria virtual e colaborativa de aprendizagem de línguas, por meio da qual um ajuda o outro a aprender sua língua de proficiência. O presente trabalho teve como objetivo analisar como professores de espanhol vinculados a duas unidades dos Centros de Estudos de Línguas (CEL) em duas cidades do interior do estado de São Paulo, vivenciaram o primeiro contato com o contexto teletandem de aprendizagem de línguas, por meio de um curso de extensão semipresencial. A partir da análise do que os participantes dizem sobre o contexto teletandem, tendo em vista suas experiências como praticantes de teletandem e como possíveis implementadores dessa prática entre seus alunos, foi possível tecer reflexões sobre quais as possíveis implicações das experiências dos participantes para a inserção do contexto teletandem nos CELs e quais as possíveis contribuições desse contexto para a formação continuada de professores. Dentre as atividades requeridas aos participantes no decorrer do curso, foram considerados como procedimentos de coleta de material documentário para esta pesquisa a) os fóruns de discussão, b) os encontros presenciais, c) o perfil de cada participante disponibilizado na ferramenta Perfil, no TelEduc e d) reflexões da pesquisadora, a partir de duas oficinas pedagógicas, uma em cada cidade do curso, por meio das quais a análise dos dados foi apresentada e discutida com os participantes. Os trabalhos que fundamentam teoricamente esta pesquisa foram selecionados e organizados a partir dos quatro eixos temáticos, a seguir: a) teletandem, b) formação continuada de professor para o uso de tecnologia, c) tecnologia em escola pública, d) Comunicação mediada por computador (CMC) e novas tecnologias de informação e comunicação (TICs). Tal organização permitiu a seleção de textos considerando a temática da tecnologia na contemporaneidade, seu impacto sobre o trabalho do professor e, mais especificamente, sobre a participação do mesmo no contexto do teletandem. Os materiais documentários foram organizados e analisados a partir do paradigma interpretativista e da abordagem fenomenológica hermenêutica. A análise dos dados permitiu uma visualização dos aspectos realçados pelos participantes a partir de suas experiências com o contexto teletandem, com destaque para o distanciamento entre professor e aluno no que se refere ao contato com tecnologias, para a compreensão dos participantes sobre o princípio de autonomia e dos processos de mediação que o contexto teletandem demanda e para as dificuldades e expectativas quanto à possibilidade de inserção do contexto teletandem nos CELs. Concluiu que a experiência do professor no contexto teletandem pode contribuir (a) para o seu desenvolvimento das dimensões tecnológica e linguística da formação profissional docente e (b) para o reconhecimento das mudanças necessárias ao ensino de línguas estrangeiras.

Palavras-chaves: teletandem, línguas estrangeiras, Centro de Estudos de Línguas, formação continuada

ABSTRACT

As a teaching and learning context, and with the help of technological tools, such as Skype, teletandem allows pairs of foreign language learners to establish virtual collaborative partnerships by helping each other to learn their language of proficiency. The focus of this dissertation is on the analysis of teachers' first contact and experiences with teletandem. Its theoretical framework focuses on (a) teletandem, (b) teachers' continuing education for the use of technology, (c) use of technology in the public school system, (d) computer mediated communication (CMC), and new technologies of information and communication (TICs). Such framework allowed the selection of texts that considered issues of technology in our times, its impact on teachers' pedagogy and, more specifically, on teachers' participation within the context of teletandem. The participants were teachers of Spanish working in two public high school language centers in two cities in the interior of São Paulo State, in Brazil. The teachers began by experiencing their first contact with teletandem in a blended continuing education course in which they studied the tandem theory. Contemporaneously, they themselves practiced teletandem (Spanish x Portuguese) with their colleagues - teachers of Portuguese from Uruguay. The research documentary materials were generated from these teachers' practical experiences with teletandem and from what they said about them during the continuing education course. Data collection proceedings were (a) on-line discussion forums, (b) face to face reflective sessions, (c) teachers' profiles on the learning platform TELEDUC and (d) the researcher's reflections on two pedagogical workshops given to the participants in each of the two cities where the course was given, and when the researcher had the opportunity to share her data analyses with the teacher participants. These documentary materials were organized and analyzed from the perspective of interpretivist paradigms and a phenomenological hermeneutic approach to data analyses. Results of the data analysis provided shared reflections regarding possible implications of these teachers' experiences to the implementation of teletandem practices in language centers of the public school system and the contributions of the teletandem context for teacher development. The results also provided a visual synthesis of the aspects that were highlighted by the participants, based on their experiences in the virtual context of teletandem: (a) gap between teacher and student in regards to experience with technology; (b) teachers' understanding of the autonomy principle and of the mediation process required by the context of teletandem; and (c) the difficulties and expectations regarding the implementation of teletandem practices in the public school system. Finally, the results show that teachers' experiences with teletandem can contribute to (a) the technological and linguistic dimension of their professional development and to (b) the acknowledgement of necessary changes in foreign language teaching.

Keywords: teletandem, foreign languages, Language Study Centers, continuing education

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
Formulação do tema e justificativa.....	19
Objetivos.....	21
Perguntas de pesquisa.....	22
Organização da dissertação	23
CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	24
1.1 Breve caracterização da aprendizagem via tandem.....	25
1.1.2 Os três princípios: autonomia, reciprocidade e uso separado das línguas	27
1.2 Teletandem: princípios teóricos e características do contexto	29
1.2.1 Os aplicativos de comunicação utilizados nas interações	33
1.2.2 A mediação pedagógica	35
1.2.3 O Projeto Teletandem Brasil: os caminhos percorridos e os próximos desafios.....	39
1.3 Comunicação mediada por computador (CMC) e novas tecnologias de informação e comunicação (NTICs).....	42
1.4 Alguns caminhos para a formação continuada de professor para o uso de tecnologias	46
CAPÍTULO II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	55
2.1 Natureza da pesquisa	56
2.1.1 Fenomenologia hermenêutica	57

2.2 Contexto principal de pesquisa: o curso Formação de professores para o ensino/aprendizagem em tandem.....	60
2.2.1 Contexto secundário de pesquisa: as oficinas <i>A prática de teletandem nos Centros de Estudos de Línguas: compartilhando reflexões para construir o futuro</i>	64
2.3 Participantes de pesquisa.....	66
2.3.1 A pesquisadora.....	70
2.4 Procedimentos de geração de material documentário	71
2.4.1 Os encontros presenciais.....	72
2.4.2 O TelEduc	74
2.4.2.1 Os fóruns de discussão.....	76
2.5 Procedimentos de análise.....	79
CAPÍTULO III: ANÁLISE DOS DADOS	82
3.1 O professor como praticante de teletandem	87
3.2 A descoberta de caminhos novos para o ensino e aprendizagem	93
3.3 As angústias do processo.....	98
3.3.1 O aluno ideal para a prática de teletandem e a infraestrutura que não temos.....	103
3.3.2 Autonomia: será que meus alunos estão preparados para ela?.....	111
3.3.3 Meu aluno e eu diante das tecnologias	117
3.3.4 Que espanhol meus alunos vão aprender?.....	120
3.3.5 Mediador: como serei um?	125

3.4 Ensino e aprendizagem de línguas nos Centros de Estudos de Línguas e o contexto teletandem: possibilidades e desafios	129
3.5 Teletandem e suas possíveis contribuições para a formação continuada de professores .	131
CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
Síntese e discussão dos resultados.....	136
Limitações da pesquisa e encaminhamentos	138
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	140
APÊNDICES E ANEXOS	148
APÊNDICE A – Diário descritivo das oficinas.....	149
ANEXO A – Modelo mensagem de e-mail pareamento teletandem.....	150
ANEXO B – Ementa do curso.....	151
AUTORIZAÇÃO PARA REPRODUÇÃO	156

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

QUADRO 1 – Elementos que influenciam a autonomia de acordo com a perspectiva da teoria da complexidade (PAIVA, 2006)	28
QUADRO 2 – Orientações para cada turno do teletandem (TELLES E VASSALLO, 2009)	32
QUADRO 3 – As quinze diretrizes para a mediação (apud SALOMÃO, 2008, p. 93).....	37
QUADRO 4 – Características educacionais da pós-modernidade (OTTO PETTERS, 2003 apud FRANCISCO E MACHADO, [2004?], p. 4).....	47
QUADRO 5 – A relação entre os 6Rs (FREIRE, 2009) e o contexto teletandem.....	50
QUADRO 6 – Características da fenomenologia hermenêutica em Ciências Humanas (VAN MANEN, 1990)	59
QUADRO 7 – Abreviações utilizadas na análise dos dados	61
QUADRO 8 – Encontros presenciais do curso	62
QUADRO 9 – Contexto de pesquisa e dados coletados.....	65
QUADRO 10 – Perfil dos participantes de pesquisa.....	67
QUADRO 11 – Gravações dos encontros presenciais	73
QUADRO 12 – Informações sobre as ferramentas do TelEduc utilizadas no curso.....	75
QUADRO 13 – Fóruns selecionados para a análise.....	76
QUADRO 14 – Dados gerados pelos participantes focais da pesquisa	78

QUADRO 15 – Exemplos de análise temática a partir da abordagem seletiva (VAN MANEN, 1990, p. 94).....	80
QUADRO 16 – Excertos temáticos de acordo com sua organização na Análise de dados	84
FIGURA 1 – Ferramentas utilizadas nas interações de teletandem	29
FIGURA 2 – Skype (à direita) e Talk and Write (à esquerda) – (TELLES E VASSALLO, 2009).....	34
FIGURA 3 – Algumas características internas e externas que influenciam a aprendizagem de línguas no contexto teletandem (baseadas na teoria dos fractais (PAIVA, 2005))	36

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem

CMC – Comunicação Mediada por Computador

CEL – Centro de Estudos de Línguas

EAD – Educação a Distância

ELE – Espanhol Língua Estrangeira

ET – Excerto Temático

E1/E2/E3/E4 - Encontro Presencial

LE – Línguas Estrangeiras

Med – Mediador (a) dos encontros presenciais e dos fóruns do Teleduc

NTICs – Novas Tecnologias de Informação e Comunicação

Pa – Palestrante

PLE – Português Língua Estrangeira

PrP1 – Professor do Pólo 1

PrP2 – Professor do Pólo 2

TTB – Teletandem Brasil

TICs – Tecnologias de Informação e Comunicação

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO

OCORRÊNCIA	SINAL
Falantes: serão identificados por nomes fictícios antecedidos por siglas	Pa (palestrante), PrP1 (professores participantes do curso no pólo 1), PrP2 (professores participantes do curso no pólo 2), Med (mediadores do encontro)
Pausa curta	(+)
Pausa média/longa	(++)
Incompreensão de segmento	(incomp)
Dedução de um trecho incompreensível	(minúscula)
Comentários da pesquisadora	((minúscula))
Informação confidencial	xxxxx
Superposição de vozes/ tomada de turno	[
Fala em turno de outro participante	[]
Citação ou leitura de trecho	<i>em itálico</i>
Pergunta	?

Adaptado de MARCUSCHI, L. A análise da conversação. São Paulo: Ática, 1986.

INTRODUÇÃO

O processo de formação continuada de professores tem ganhado centralidade em estudos recentes no campo da educação. A esse respeito, um grande número de pesquisas tem sido desenvolvido, principalmente no âmbito da formação continuada para o uso de novas tecnologias e atuação de professores em diferentes contextos virtuais (MILL, 2010; PAIVA, 2010; STOCKWELL, 2009; HAMPEL, 2009). Tal interesse se dá, pois, a velocidade com que as tecnologias evoluem, permite a concepção de novas ferramentas de interação social e de novos ambientes de ensino e aprendizagem, que ultrapassam os limites da sala de aula, e impõem sobre o professor a necessidade de atualização constante para acompanhar as mudanças e para incorporar o uso de contextos variados, de forma crítica e reflexiva, em suas práticas pedagógicas.

No campo da educação, o contexto de ensino e aprendizagem de línguas tem se beneficiado pelas evoluções das tecnologias. No decorrer da história, diferentes tecnologias estiveram a serviço de professores, de abordagens e de metodologias contribuindo para a criação de contextos mais propícios para estabelecer o contato do aprendiz com a língua estrangeira alvo. Uma das principais contribuições desse desenvolvimento tecnológico para o ensino de línguas, aliado à evolução dos computadores e de outras ferramentas móveis (celulares, *tablets*, etc.), é decorrente da chegada da *Web 2*¹ e de seus recursos que permitem ao aprendiz utilizar a língua em situações de comunicação autênticas (PAIVA, 2009). Essas transformações impõem desafios aos educadores, já que chamam a atenção para questões como a mudança no papel dos professores, a necessária formação continuada para que as práticas educativas sejam constantemente reinventadas, além da necessidade de integração de tecnologias e de contextos virtuais ao cotidiano do professor (MORAN, 2009).

Embora a integração das tecnologias pareça ser o caminho para o desenvolvimento do ensino de línguas, alguns pesquisadores ainda observam resistência, entre professores, à inclusão de tecnologias em suas práticas pedagógicas. Buzato (2000), por exemplo, em um estudo sobre as dificuldades de professores de línguas para utilizar computadores, aponta dentre os possíveis fatores responsáveis pela resistência do professor em relação ao computador, a falta de letramento eletrônico e a configuração da escola como um espaço burocratizado e avesso às inovações.

¹ A *Web 2* é um termo utilizado para referir-se à nova fase da Internet, caracterizada pela oferta de ferramentas mais interativas (*blogs*, *wikis*, repositórios de vídeo como o *Youtube*, redes sociais como o *Facebook*, ferramentas de comunicação em áudio e vídeo como o *Skype* etc.) e que permitem maior participação do usuário na produção e compartilhamento de conteúdos (PAIVA, 2009).

Considerando, portanto, o cenário descrito, no qual a necessidade de utilização de tecnologias digitais e contextos virtuais de aprendizagem para a promoção do letramento digital de alunos e professores é latente, e ao mesmo tempo, tendo em vista as dificuldades que muitos professores podem ter ao entrarem em contato com novas tecnologias e contextos, desenvolvo neste trabalho uma análise sobre como se dá esse processo que envolve o contato do professor com contextos de ensino e aprendizagem mediados por tecnologias.

A análise proposta baseia-se na experiência de professores de espanhol, vinculados aos Centros de Estudos de Línguas (doravante CEL) do estado de São Paulo, com o contexto teletandem de aprendizagem de línguas.

O contexto teletandem foi concebido no âmbito do projeto Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos (TELLES, 2006), que tem como objetivo principal promover parcerias colaborativas entre aprendizes de línguas. Por meio da utilização de ferramentas de comunicação virtuais e de princípios como autonomia e reciprocidade, aprendizes que dominam diferentes línguas podem realizar trocas colaborativas por meio das quais um auxilia o outro a aprender sua língua materna ou de proficiência. Uma descrição mais detalhada desse contexto virtual, autônomo e colaborativo de prática e aprendizagem de LE será dada no decorrer deste trabalho. Por ora, é importante ressaltar que o teletandem, acompanhando as transformações proporcionadas pela evolução das tecnologias, constitui-se como um contexto inovador e que demanda de professores e alunos novos posicionamentos e atitudes em relação ao processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Os professores participantes deste estudo tiveram contato com a teoria e o contexto de teletandem por meio de um curso de extensão, semipresencial, com carga horária de 32 horas, no qual puderam experienciar a prática de teletandem com professores do Uruguai que ensinavam Português Língua Estrangeira (doravante PLE) e refletir sobre as questões teóricas e práticas acerca do tema. As discussões sobre os temas relacionados ao contexto e os relatos das experiências dos professores com a prática e com a aprendizagem sobre o teletandem foram realizados por meio de fóruns de discussão no ambiente virtual de aprendizagem TelEduc² e em quatro encontros presenciais realizados.

As reflexões dos participantes de pesquisa registradas no corpus deste trabalho direcionaram meu olhar para a busca por uma compreensão sobre os modos pelos quais os participantes vivenciaram seus primeiros contatos com o contexto teletandem e, a partir da

² Para maiores informações sobre a plataforma ver <http://www.teleduc.org.br>

análise dessas experiências, busquei refletir acerca das possíveis implicações, de acordo com o que foi destacado nos dados, para uma provável implementação da prática de teletandem no contexto do Centro de Estudos de Línguas, no qual os participantes atuam e para a caracterização das contribuições do contexto teletandem para a formação continuada de professores. Para tanto, considerei o cenário descrito e as reflexões dos professores participantes a partir de alguns referenciais teóricos. Tais referenciais também me auxiliaram a considerar (a) os possíveis modos pelos quais o contexto teletandem se relaciona com as propostas de formação continuada de professor e (b) a adequação do contexto de teletandem às demandas para a formação de professor e para a transformação das práticas educativas. Ambas as considerações foram realizadas em termos de mudança de paradigmas e abordagens e da concepção de novos papéis para professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem.

Formulação do tema e justificativa

O cenário descrito nesta introdução revela a dimensão e a complexidade da situação que se cria em relação à prática docente dos professores da rede pública de ensino no Brasil, quando os avanços tecnológicos começam a exigir deles atualizações constantes e o desenvolvimento de diferentes posturas e habilidades para lidarem com contextos virtuais de aprendizagem e diferentes ferramentas tecnológicas. É imerso nessa realidade complexa que o professor recebe e ressignifica os discursos sobre a tecnologia. Ao resgatar esses processos nesta dissertação, tentei fazê-lo evitando desconsiderar os avanços da educação brasileira, em termos de formação do professor³, democratização da educação e acesso às tecnologias nas escolas, por meio de programas como o ProInfo – Programa Nacional de Tecnologia Educacional⁴, bem como o contexto diferenciado do CEL⁵ ao qual os professores desta pesquisa se vinculam.

Conforme Paiva (2010, p. 600), “o surgimento de uma nova tecnologia é sempre gerador de tensões”. A autora indica que a incorporação de tecnologias na escola, desde o livro, se dá por meio de um processo que envolve resistências e censuras.

³Mill (2010) atribui os avanços em relação à formação de professores à oferta de cursos a distância (EAD).

⁴http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=462&id=244&option=com_content&view=article

⁵Para maiores informações sobre os CELs do estado de São Paulo ver <http://cenp.edunet.sp.gov.br/CEL/Default.asp> <http://cei.edunet.sp.gov.br/subpages/pedagogicos/educel.htm>

Cysneiros (1999), por sua vez, chama a atenção para um aspecto denominado por ele como “inovação conservadora”. Segundo o autor, a utilização de tecnologias na escola ainda se dá por meio de princípios e práticas conservadoras, nas quais o professor continua sendo o transmissor de conhecimento e o aluno a “tábula rasa” (FREIRE, 1987), ou seja, um depósito de conhecimentos. Pensando nessas duas faces do processo de inserção de diferentes tecnologias e contextos de aprendizagem no cotidiano da sala de aula de professores de línguas estrangeiras (doravante LE) é que surgiu a motivação para esta pesquisa. Portanto, para tratar desse processo de recepção, vivência e expectativas de professores de línguas quanto a contextos de aprendizagem que utilizem diferentes ferramentas tecnológicas me basearei nas primeiras experiências de professores no contexto teletandem de ensino e aprendizagem de LE.

O projeto temático “Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos”⁶, (doravante TTB), apoiado financeiramente pela FAPESP (Processo 2006/03204-2), no período de 2007 à 2010, envolve a utilização de ferramentas de comunicação virtuais como o *Skype*⁷ e o *ooVoo*⁸ na concepção de um contexto colaborativo de aprendizagem, denominado teletandem. Por meio de tais ferramentas, aprendizes de LE podem iniciar uma parceria de aprendizagem em regime tandem onde um “ensina” sua própria língua e aprende a língua do parceiro, mesmo estando distantes geograficamente, daí a denominação de “tele”tandem, por se tratar de uma modalidade virtual de tandem que utiliza ferramentas audiovisuais para a interação a distância, em particular os recursos de imagem via webcam.

A escolha do teletandem como contexto de pesquisa deve-se principalmente ao fato de que essa prática de aprendizagem, além de fazer uso de ferramentas de comunicação e de contextos virtuais, também se assenta em princípios como autonomia e reciprocidade, e coloca o professor na posição socioconstrutivista de mediador; ou seja, nesse contexto, não são apenas os aspectos tecnológicos que se sobressaem, mas há uma mudança total nas relações de ensino e aprendizagem.

Iniciado em 2006 como um projeto temático, o TTB teve como público-alvo os alunos de graduação, aprendizes de uma LE, vinculados a cursos de duas unidades da UNESP (Universidade Estadual Paulista). Por meio de parcerias com departamentos de português como LE de universidades no exterior, o projeto estabelecia o contato entre os aprendizes

⁶ Ver <http://www.teletandembrasil.org>

⁷ Ver <http://www.skype.com>

⁸ Ver <http://www.oovoo.com>

brasileiros e falantes proficientes da língua que aprendiam, sendo que estes últimos também eram, por sua vez, aprendizes de língua portuguesa. Os detalhes sobre o contexto teletandem estão desenvolvidos no *Capítulo I*. Por ora, precisa ser dito que entre os objetivos finais do projeto TTB está a inserção do contexto teletandem em unidades do CEL do interior paulista. Para tanto, foi realizado junto a professores de espanhol da rede CEL de duas cidades do interior do estado de São Paulo o já mencionado curso de extensão, por meio do qual os professores tiveram o primeiro contato com o contexto teletandem.

Considerando a novidade do contexto teletandem para a maioria dos participantes do curso, este foi um espaço propício para que os professores produzissem diferentes significados sobre suas vivências em relação às demandas impostas pela tecnologia e por abordagens do processo de ensino e aprendizagem de línguas calcadas na comunicação, autonomia e aprendizagem colaborativa, envolvendo assim um novo tipo de engajamento do professor e do aluno no processo de ensinar e aprender línguas.

Objetivos

O projeto TTB organiza-se em três perspectivas de pesquisa que visam analisar, basicamente: a) as ferramentas, b) os processos de aprendizagem e c) a formação de professor e a mediação do processo de teletandem. No *Capítulo I* apresentarei algumas pesquisas que já foram desenvolvidas nessas três dimensões.

O presente trabalho está inserido no terceiro objetivo geral do projeto TTB, cujo propósito é verificar “o desenvolvimento do professor no e para o contexto teletandem” (TELLES E VASSALLO, 2009, p. 57). Como se pode ver, este último objetivo está focalizado na relação entre o contexto teletandem e a formação do professor. Portanto, esta pesquisa trará contribuições para esse objetivo, na medida em que buscará analisar como se deu o primeiro contato dos professores da rede CEL com o contexto teletandem e suas expectativas em relação a uma possível inserção do teletandem no contexto dos CELs.

Nessa dissertação, o projeto TTB sai das fronteiras da universidade para o contexto CEL, por meio do curso de extensão oferecido aos professores da rede. Dessa forma, um projeto que inicialmente estava circunscrito a alunos universitários, chegou até os

profissionais do ensino de línguas, com experiência na área, para que os mesmos pudessem contribuir com o projeto TTB, por meio da prática de teletandem, da participação e do compartilhamento de suas experiências com os professores formadores do curso e com os colegas. Sendo este curso o primeiro contato da maioria dos professores participantes com o teletandem e, para alguns, o primeiro contato com um contexto que envolve o uso de tecnologias virtuais, parece fundamental, para o futuro do projeto, analisar e discutir as respostas dadas por esses professores, uma vez que eles atuam no contexto onde o TTB pretende inserir-se.

Os objetivos mais pontuais deste trabalho são: (a) analisar os significados construídos pelos professores a partir do primeiro contato com esse novo contexto de ensino e aprendizagem de línguas, teletandem; (b) apontar as implicações de suas vivências com o teletandem para o ensino e aprendizagem de LE, no contexto dos CELs, levando em consideração a utilização de tecnologias e de princípios como autonomia e aprendizagem colaborativa e (c) buscar elementos, a partir da análise das experiências dos participantes, que indiquem de que forma o contexto teletandem pode contribuir para a formação continuada de professores. Este estudo será permeado, também, pela análise sobre a relação entre professor e tecnologia, a partir das experiências dos mesmos no curso em questão. Parto do princípio de que a rapidez com a qual as tecnologias evoluem tem um grande impacto sobre as crenças e as concepções de ensino e aprendizagem dos professores, se não pelo menos alterando sua prática pedagógica, colocando-o “contra à parede” para uma atualização constante para o uso de diferentes recursos tecnológicos.

Perguntas de pesquisa

As perguntas de pesquisa que busco responder aqui são:

- 1) Que significados os professores brasileiros constroem de seus primeiros contatos com o contexto de ensino/aprendizagem de línguas a distância, denominado teletandem?
- 2) Que perspectivas podem ser apreendidas quanto a implementação da prática de teletandem nos CELs, a partir da análise dos significados construídos pelos participantes sobre o contexto teletandem?

- 3) De que maneira o contexto teletandem pode contribuir para a formação continuada de professores, a partir dos aspectos analisados em relação à primeira experiência dos participantes de pesquisa com esse contexto?

Por meio da análise dos dados, foi possível responder a estas três perguntas e construir significados sobre as experiências dos participantes de pesquisa com o contexto teletandem, sempre levando em conta a complexidade deste contexto, que envolve o uso de diferentes ferramentas tecnológicas e baseia-se em princípios como autonomia e aprendizagem colaborativa.

Organização da dissertação

A dissertação organiza-se em três capítulos principais, seguidos pelos tópicos *Considerações finais* e *Encaminhamentos*.

No *Capítulo I* apresento o embasamento teórico desta pesquisa. Este capítulo está dividido em títulos e subtítulos a partir dos eixos temáticos a) teletandem, b) CMC (Comunicação Mediada por Computador) e novas TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação), e c) formação continuada para o uso de tecnologias.

O *Capítulo II* refere-se à abordagem, metodologia e ao método adotado para a coleta, organização e análise dos dados. Nele também descrevo o contexto gerador de dados e os participantes de pesquisa.

O *Capítulo III* é composto pela análise e discussão dos dados, a partir das perguntas de pesquisa propostas.

Finalizo a dissertação com as *Considerações Finais*, nela apresentando as limitações e contribuições deste trabalho. Nos *Encaminhamentos* apresento algumas sugestões para futuras pesquisas, considerando algumas questões discutidas neste trabalho.

CAPÍTULO I: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O capítulo de fundamentação teórica nesta dissertação tem a função de estabelecer relações teóricas com alguns trabalhos e perspectivas desenvolvidas sobre os temas que se relacionam ao projeto TTB. Por meio de tais relações, busco contextualizar este estudo e o contexto teletandem com vistas às discussões correntes no eixo do ensino e aprendizagem de línguas, CMC e novas TICs e formação continuada de professores para o uso de tecnologias.

1.1 Breve caracterização da aprendizagem via tandem

A aprendizagem em tandem ocorre, basicamente, por meio de parcerias colaborativas entre aprendizes, em contextos institucionais ou não, em que um ajuda o outro a aprender uma determinada habilidade na qual é mais proficiente, estabelecendo-se, assim, um regime recíproco de compartilhamento e circulação de conhecimentos. No caso do ensino e aprendizagem de línguas, o tandem ocorre por meio de parcerias entre falantes proficientes (não necessariamente nativos) em diferentes línguas em uma dinâmica comunicativa por meio da qual um “ensina” a sua língua de proficiência e “aprende”⁹ a língua do parceiro. Importante destacar que o processo de ensinar e aprender neste contexto não ocorre necessariamente de acordo com os moldes da sala de aula, conforme veremos mais adiante.

A modalidade tandem de ensino e aprendizagem de línguas surgiu nos anos 60 na Alemanha e difundiu-se por outros países da Europa (VASSALLO E TELLES, 2009). De acordo com Brammerts e Calvert (2002), até aproximadamente 1993, o tandem era sinônimo de parcerias realizadas presencialmente. Essas parcerias são denominadas *tandem presencial* ou *tandem face-a-face*. Parcerias realizadas a distância configuram a modalidade conhecida como *e-tandem*.

O tandem presencial ou face-a-face envolve a produção oral e escrita, de forma síncrona, por aprendizes que se encontram em um mesmo local físico; já o e-tandem é realizado prioritariamente por meio da troca de mensagens de e-mail, chats ou por conversas telefônicas.

⁹ No caso do contexto teletandem os verbos “ensinar” e “aprender” adquirem um sentido diferente daqueles comumente esperados em uma sala de aula tradicional, na qual há uma relação unidirecional entre professor e aluno. Em teletandem o ensino ocorre de forma indireta, incidental, por meio da colaboração e negociação de sentidos entre os pares. A aprendizagem, por sua vez, é o foco maior da interação.

Atualmente, com o advento das TICs e de contextos virtuais de interação, a possibilidade de realização de encontros que permitam o desenvolvimento de todas as habilidades na língua-alvo de forma síncrona e interativa tem se concretizado por meio do contexto teletandem, conforme descrito melhor mais adiante. Com o desenvolvimento constante das tecnologias, já se chega a falar em salas de telepresença e imersão virtual¹⁰, de hologramas¹¹ e até de “professores holográficos”¹².

Vassallo e Telles (2009), para definir e caracterizar a modalidade tandem de aprendizagem, afirmam que: 1) Tandem não é bate-papo, 2) Tandem não é estudo autodirigido e 3) Tandem não é aula particular. Partindo do que esses autores apontam como não sendo tandem, apresento, a seguir, as características definidoras e norteadoras do mesmo.

Em relação ao primeiro item, o tandem diferencia-se de um bate-papo porque, em tandem, os parceiros têm objetivos pedagógicos, ou seja, ambos ingressam na parceria com um objetivo de aprendizagem e, por meio do diálogo e das interações, direcionam seu foco para alcançar seus objetivos, que podem ser linguísticos ou interculturais, bem como se ajudam mutuamente. Diferentemente de um bate-papo, os parceiros se esforçam para oferecer *inputs* compreensíveis, em negociar os sentidos linguísticos e interculturais construídos e em oferecer *insumos* avaliativos e interacionais¹³.

Apesar de possibilitar um contexto para o exercício da autonomia do aprendiz, sem a interferência direta e convencional de um professor, tandem não é um estudo autodirigido no sentido de que o aprendiz não participa do processo de aprendizagem sozinho, mas por meio da interação com o parceiro. Segundo Vassallo e Telles (2009), essa concepção de aprendizagem autodirigida se dá a partir de noções equivocadas de autonomia como “autossuficiência”, contrariando assim abordagens socioculturais da construção do conhecimento.

Tandem também não é uma aula particular, uma vez que não há na interação os papéis de “professor” e “aluno”. O que há é uma troca de papéis entre parceiro mais proficiente e menos proficiente, possibilitando que ambos assumam as duas posições. Além disso, o

¹⁰ Ver <http://www.dvetelepresence.com/room/home.htm>

¹¹ Ver <http://www.youtube.com/watch?v=qjdcIcctr34&feature=related>

¹² http://educationinnovation.typepad.com/my_weblog/2008/06/holographic-teachers--the-future-of-education-is-now.html

¹³ Em termos gerais, de acordo com Paiva (2003, apud FURTOSO, 2009, p. 302), o *feedback* avaliativo refere-se a aquele que se volta para o desempenho do aprendiz, enquanto o *feedback* interacional refere-se à dinâmica interativa entre os pares. Ver, também, Santos (2008).

benefício que cada um recebe costuma ser a própria aprendizagem e não uma recompensa financeira.

Tendo em vista as delimitações que fizemos em relação ao que o tandem não é, podemos explorar agora as características que conferem a este contexto uma singularidade e o define como contexto de aprendizagem.

1.1.2 Os três princípios: autonomia, reciprocidade e uso separado das línguas

Os princípios: autonomia, reciprocidade e uso separado das línguas, inerentes às características estruturais e à dinâmica interativa entre os pares aprendizes no contexto tandem de aprendizagem, colocam sobre o interagente a necessidade de adotar um posicionamento de aprendizagem diferente daquele que é mais comumente adotado em contextos institucionais tradicionais.

O conceito de autonomia, princípio fundamental da prática de tandem, é um conceito de difícil apreensão e definição, uma vez que ele abre espaço para diferentes interpretações.

Paiva (2006) atribui a dificuldade em definir autonomia à escassez de contextos pedagógicos que a privilegiem. Ao discorrer sobre o assunto, a autora, a partir da perspectiva da teoria da complexidade, apresenta um quadro com os elementos que caracterizam a autonomia como um sistema complexo. Nesse quadro, é apresentado, de forma inter-relacionada, elementos como o contexto escolar, contexto social, político e econômico, tecnologia, aprendiz, políticas educacionais, professores e o insumo (*input*). Resumo no Quadro 1, a seguir, os fatores relacionados a cada um desses elementos que podem ter impacto sobre o desenvolvimento da autonomia em relação à aprendizagem de uma LE.

Elementos que podem inibir ou influenciar o desenvolvimento da autonomia	Fatores que os caracterizam
Contexto escolar	“O projeto pedagógico, o tamanho da sala, o suporte financeiro para a atualização de materiais didáticos e equipamentos, e o investimento na educação continuada de professores.” (PAIVA, 2006, p. 108)
Contexto social político e econômico	Tipo de relações entre o país da língua materna e o país da língua alvo (dependência econômica, preconceitos, importação de materiais, condições de acesso à aprendizagem da língua alvo pelos povos, etc.)
Tecnologia	Variedade de recursos para a aprendizagem (DVDs, Internet, livros, laboratórios de línguas)
Aprendiz	“personalidade; capacidade; habilidades; inteligências; estilo de aprendizagem; atitude; estratégias de aprendizagem; motivação; desejo de aprender; desejo de comunicar; senso crítico; cultura; crenças; idade; liberdade; independência; afiliação ao idioma; confiança; responsabilidade; e experiências prévias.” (PAIVA, 2006, p. 97)
Políticas educacionais	Reconhecimento da autonomia (LDB, 1996), legitimação da Educação a Distância, projetos pedagógicos, currículos flexíveis, sistemas de avaliação, sistema acadêmico aberto a experiências alternativas.
Professor	“O professor pode desempenhar um papel importante no desenvolvimento da autonomia. Ele pode ser qualificado ou não-qualificado; autoritário; conselheiro; conhecedor; pesquisador; consultor; orientador; controlador; negociador; e, no contexto de LE, ele pode ser, também, um bom modelo (ou não tão bom) da língua que está sendo aprendida, pois, muitas vezes, o professor é o único falante competente com o qual o falante tem contato.” (PAIVA, 2006, p. 102)
Input	O quanto e como o aprendiz é exposto à língua alvo, por meio de centros de alto acesso, laboratórios e situações de comunicação autênticas.

Quadro 1: Elementos que influenciam a autonomia de acordo com a perspectiva da teoria da complexidade (PAIVA, 2006)

No contexto tandem, Little (2002, p. 27) afirma que “Os aprendentes tandem são autônomos no sentido de que são responsáveis pela gestão da própria aprendizagem. Ao mesmo tempo, a aprendizagem em parceria é recíproca no sentido em que se baseia num compromisso mútuo.”. Conforme podemos observar, autonomia nesse contexto é intimamente ligada à reciprocidade, ou seja, o aprendiz é autônomo para estabelecer suas metas e estratégias, organizar sua rotina de aprendizagem (o que aprender, por quanto tempo, quando etc.), mas ao mesmo tempo precisa negociar com o parceiro e estabelecer um acordo mútuo para que ambos se beneficiem da parceria.

Em relação ao princípio de uso separado das línguas, Salomão (2009, et al., p. 90) propõe a seguinte definição: “Os parceiros devem tentar manter a igualdade de status das línguas dentro da parceria, assim como a instrumentalização do uso separado delas durante as

sessões”. Este princípio, segundo Vassallo e Telles (2009), garante aos interagentes as mesmas oportunidades necessárias, por exemplo, a mesma quantidade de tempo, para se comunicar na língua – alvo, além de gerar nos aprendizes o compromisso com a tarefa e com a própria aprendizagem da língua.

1.2 Teletandem: princípios teóricos e características do contexto

O contexto teletandem aproveitando-se do desenvolvimento de ferramentas de interação virtuais como o *Skype*, o *Windows Live Messenger* (WLM) e o *OoVoo*¹⁴ (ver imagem a seguir) e do contexto tandem para a prática de línguas de forma autônoma e colaborativa, buscou, por meio da integração dessas duas condições, permitir o contato de aprendizes de LE brasileiros com falantes dessas línguas, os quais, por sua vez, são também aprendizes de português como LE.



Figura 1: Ferramentas utilizadas nas interações de teletandem

¹⁴ Essas ferramentas possibilitam a realização de interações com os recursos de áudio e vídeo e texto entre duas ou até quatro pessoas. No caso do *Skype*, ainda há a possibilidade de utilizá-lo em conjunto com o aplicativo *Talk and Write*, uma lousa compartilhada na qual os interagentes podem trabalhar simultaneamente com imagens e textos (ver www.talkandwrite.com).

Os princípios que embasam teoricamente o contexto teletandem são derivados da modalidade tandem presencial que o antecede. No entanto, o fato de as parcerias serem estabelecidas a distância, em ambiente virtual, implica algumas especificidades ao teletandem no que se refere à organização da sessão, ao uso dos aplicativos de comunicação e à mediação, dentre outros. Antes de explorar algumas dessas especificidades, exploro dois modos como o teletandem pode ser realizado, para em seguida apresentar esquematicamente como se inicia e se organiza uma interação de teletandem.

Segundo Vassallo e Telles (2009, p. 22), uma das principais características e vantagens do tandem é sua flexibilidade em relação ao modo como pode ser realizado. A partir de como a aprendizagem em tandem é concebida, do contexto e dos indivíduos envolvidos, as interações podem ser realizadas de diversas maneiras. Considerando os princípios pedagógicos que dão base à aprendizagem em tandem e em teletandem, caracterizarei neste trabalho as duas formas principais de estabelecimento de parcerias colaborativas em teletandem no projeto TTB. Para tanto, me basearei na distinção entre as formas de tandem independente e institucional, considerando as diferenças e semelhanças entre elas e algumas especificações das mesmas quando relacionadas ao contexto teletandem.

No caso do tandem independente, segundo Vassallo e Telles (2009, p. 25), “autonomia significa um largo escopo de liberdade para negociação de responsabilidades e reciprocidade entre os parceiros.”. No contexto teletandem essa modalidade pode acontecer quando aprendizes de português como LE vinculados às universidades parceiras do projeto TTB no exterior e os aprendizes vinculados às unidades da UNESP se cadastram individualmente no *website* do projeto, preenchem uma ficha¹⁵, na qual descrevem suas disponibilidades de horário, objetivos, língua - alvo e língua de proficiência, entre outros, e o próprio sistema realiza as parcerias por meio da seleção de um parceiro que corresponda às necessidades detalhadas na ficha. Automaticamente, os pares recebem um e-mail (em ambas as línguas), contendo o contato do parceiro e as principais instruções para o início da parceria (ver Anexo A). A partir daí os próprios interagentes iniciam o trabalho em parceria e tomam suas decisões sobre a aprendizagem.

Vassallo e Telles (2009, p. 24) caracterizam o tandem institucional como aquele em que “haverá algum tipo de controle pedagógico, avaliação, diretrizes e um professor-

¹⁵ Disponível no link “Achar um parceiro estrangeiro de teletandem”, no site do projeto Teletandem Brasil (www.teletandembrasil.org).

conselheiro (BRAMMERTS E CALVERT, 2003, p. 46-51; BRAMMERTS, CALVERT E KLEPPIN, 2002)” que tomará para si a responsabilidade pelo arcabouço teórico e prático que fundamentará o processo de tandem. No contexto teletandem a forma institucional pode ser relacionada às interações que têm ocorrido por meio de parcerias entre professores e pesquisadores brasileiros com pesquisadores e professores de PLE em universidade no exterior¹⁶ na organização e mediação das sessões de teletandem realizadas entre seus respectivos grupos de aprendizes. Nesse caso, as atividades em parceria podem ocorrer durante as aulas¹⁷ ou fora delas, podendo ser o teletandem uma atividade que valha créditos ou nota para os interagentes, de acordo com as especificações de cada professor.

O que diferencia essas duas formas de teletandem é o grau de autonomia do interagente e de interferência externa no processo interativo. No teletandem independente, a motivação para a realização das interações é intrínseca ao próprio aprendiz e os interagentes são totalmente autônomos para decidirem como realizar as sessões, por quanto tempo, onde e para estabelecerem os próprios objetivos.¹⁸ No teletandem institucional, essa autonomia diminui, uma vez que em algum momento da parceria, ou ao final do processo interativo haverá a interferência de um professor ou de um mediador e as interações poderão depender ou não de um calendário pré-estabelecido por um professor, de acordo com sua proposta pedagógica. Além disso, nesse caso, a motivação para a aprendizagem pode ser, em alguns casos, o cumprimento dos créditos da disciplina para obtenção de uma nota.

Ainda não existem estudos mais profundos que explorem essa diferença no teletandem e quais as implicações desse diferente grau de controle e de autonomia nas interações para o desenvolvimento dos aprendizes. Considero que, devido aos diversos fatores interligados ao processo de aprendizagem, como envolvimento dos alunos e estilos de aprendizagem, a questão não seja determinar qual é a melhor forma de praticar teletandem (se independente ou institucional), mas em conhecer quais são os objetivos que professores e aprendizes pretendem alcançar com a prática de teletandem, para então estabelecer qual a forma que melhor se adequa a suas necessidades, considerando as implicações pedagógicas da escolha por uma ou por outra forma.

¹⁶ Algumas dessas parcerias têm sido realizadas com universidades ou centros de línguas do Uruguai, Estados Unidos, França e Alemanha.

¹⁷ Geralmente, as parcerias ocorrem no horário da aula das universidades no exterior. Nesse caso, devido ao fuso – horário, os alunos brasileiros se ajustam ao horário dos parceiros estrangeiros.

¹⁸ O teletandem independente não deixa de ser institucional, no sentido em que para participarem do projeto os aprendizes devem estar vinculados à uma universidade parceira. Além disso, professores de línguas podem utilizar os dados gerados pelos interagentes, de forma totalmente independente, como forma de avaliação em uma disciplina.

Dentre as especificidades do contexto teletandem, apresentarei agora a organização da sessão, o uso dos aplicativos de comunicação, e o papel do professor mediador.

Uma vez estabelecida a parceria, por meio do e-mail que os interagentes recebem (teletandem independente), os mesmos iniciarão uma negociação para estabelecer um primeiro encontro. Nesse encontro, ou mesmo por meio das mensagens de e-mail trocadas, espera-se que os interagentes negociem e definam (mesmo que a negociação possa estar presente em todo o processo) seus objetivos e os detalhes da parceria (duração da parceria, horários, número de sessões etc.).

Seguindo as especificações do contexto tandem, as sessões de teletandem são divididas em dois turnos, um para cada língua. A duração mínima sugerida para cada turno é de uma hora, sendo esta dividida da seguinte forma: 30 minutos para conversação livre ou a partir de um tema escolhido pelos interagentes; 20 minutos para comentários sobre a língua e 10 minutos de reflexão compartilhada sobre a sessão.

No Quadro 2, a seguir, encontramos as orientações de Telles e Vassallo (2009) para cada momento da interação.

Orientação pedagógica para cada parte de um turno de uma sessão de teletandem
30 minutos: Conversação
“O participante 1 (o falante competente) deve prestar atenção AO QUE e A COMO o participante 2 (aprendiz da LE) fala na língua-alvo. O participante 1 deveria ser um bom ouvinte e também saber responder ao que diz o participante 2, para manter viva a conversa. Ao mesmo tempo, o falante proficiente deve fazer algumas (não todas as possíveis) anotações sobre o vocabulário do qual o aprendiz precisa, seus erros de gramática e de pronúncia (somente aqueles que afetam a compreensão).” (p. 53, grifos do autor)
20 minutos: Comentários sobre a língua
“Nela, o participante 1 (falante competente) usará as anotações feitas enquanto seu parceiro conversava. Longas explicações gramaticais devem ser evitadas. É preferível focar problemas específicos, referentes à gramática, ao vocabulário ou à pronúncia que emergem durante a sessão.” (p. 53)
10 minutos: Reflexão compartilhada sobre a sessão
“A reflexão compartilhada sobre a sessão é importante para rever os acordos comuns, desenvolver a percepção de formar uma parceria, construir significados sobre o próprio teletandem e decidir seus rumos.” (p. 53)

Quadro 2: Orientações para cada turno do teletandem (TELLES E VASSALLO, 2009)

Este esquema, sugerido para os turnos do teletandem, tem o propósito de possibilitar aos interagentes o exercício da autonomia e da reciprocidade no gerenciamento da parceria e também diferenciar o teletandem de um simples bate-papo, uma vez que as três partes (conversação, comentários sobre a língua e reflexão compartilhada sobre a sessão), que compõem o turno de uma língua permitem uma intensa produção oral e reflexão sobre a língua.

Alguns estudos no âmbito do projeto TTB mostram que essa estrutura não é seguida à risca pelos interagentes (GARCIA, 2010), o que pode ser um indício da agência da autonomia no processo. Muitos interagentes, por exemplo, em acordo com seus pares, preferem realizar os comentários sobre a língua durante a conversação, no momento em que o parceiro comete algum deslize linguístico.

Conforme apresentado, essa estrutura funciona como suporte inicial para que os aprendizes possam se organizar. A partir do momento em que se familiarizam com o contexto, os próprios aprendizes podem fazer as alterações e negociações necessárias para o andamento de suas parcerias.

1.2.1 Os aplicativos de comunicação utilizados nas interações

A questão explorada brevemente neste item diz respeito ao conhecimento necessário a interagentes e aos mediadores para melhor explorarem os recursos de interação em áudio e vídeo, além de outras ferramentas de gravação, armazenamento e compartilhamento de dados.

Pouco ainda se sabe sobre as variáveis que contribuem ou não para uma parceria de teletandem duradoura e/ou bem sucedida¹⁹ (do ponto de vista dos interagentes), mas o domínio e familiaridade com os principais aplicativos, *Skype* e *OoVoo*, bem como o bom funcionamento das mesmas, são de fundamental importância para que uma interação de teletandem seja fluida, a ponto de os interagentes nem “perceberem” que estão sendo

¹⁹ Garcia (2010) apresenta uma contribuição importante para o tema ao analisar os acordos e negociações iniciais em teletandem. Luz (2012) trata mais diretamente dessa questão em seu projeto de doutorado que está em fase de desenvolvimento junto ao programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UNESP, São José do Rio Preto.

mediados por tais ferramentas²⁰. O conhecimento dessas ferramentas é importante também para o mediador, uma vez que, além de conhecimentos pedagógicos, o mesmo poderá ser requisitado, em algum momento, para contribuir com os interagentes com questões técnicas que possam surgir nas parcerias.

Sobre o uso pedagógico dos aplicativos de comunicação, utilizo como exemplo o *Skype* e o *Talk and Write*, apresentados na figura a seguir.

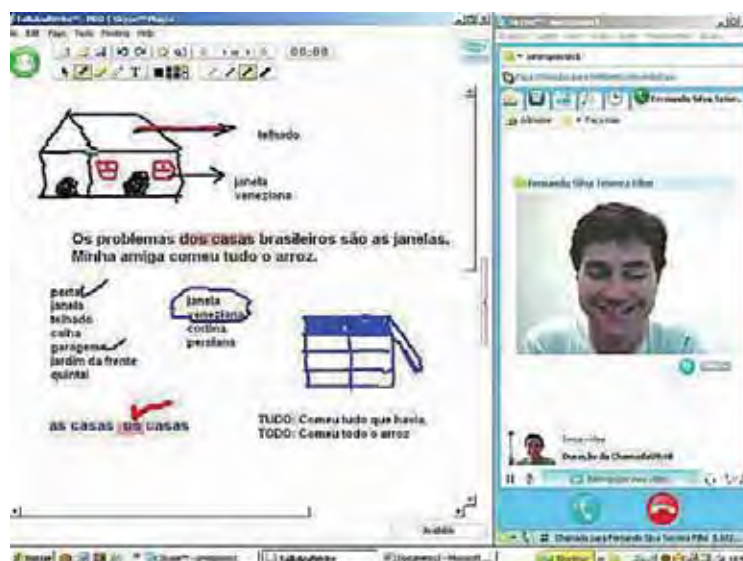


Figura 2: *Skype* (à direita) e *Talk and Write* (à esquerda) – (TELLES E VASSALLO, 2009).

O *Skype*, assim como outras ferramentas de comunicação gratuitas, oferece os recursos de áudio, vídeo, chat e compartilhamento de arquivos. No entanto, o que o diferencia é a possibilidade de integrar um segundo aplicativo, o *Talk and Write* (ver o lado esquerdo da figura, acima), em interações em áudio e vídeo.

O *Talk and Write* é uma lousa eletrônica que, em interações como o teletandem, pode ser compartilhado, de forma síncrona, entre os interagentes e por meio da qual eles podem realizar anotações de vocabulário no quadro branco ou em fotos, apresentações de *PowerPoint* e páginas da internet que podem ser transferidas para a tela em branco. A essa

²⁰ Vassallo (2009), em sua tese de doutorado, explora os conceitos de presença e presença social e a noção de “espaço” em contexto teletandem.

tela podem ser adicionadas inúmeras outras, formando um “caderno de anotações eletrônico” que os interagentes podem gravar ao final da sessão.

As gravações das interações em áudio e vídeo, por sua vez, podem ser realizadas por meio de outros aplicativos, como o *Pamela*²¹ e o *Call Graph*²². O primeiro também é integrado ao *Skype*, mas é pago, permitindo a gravação de apenas 15 minutos gratuitamente. O segundo, de uso livre, possibilita a gravação do áudio das interações e, uma vez instalado, no computador, abre automaticamente com o *Skype* e oferece a opção de gravação.

1.2.2 A mediação pedagógica

A mediação pedagógica, tema a ser explorado neste item, diz respeito às questões tecnológicas, interacionais e da aprendizagem com as quais o professor/mediador precisa lidar.

Sabemos que as interações de teletandem são “mediadas” mais diretamente por aplicativos de comunicação e pelo computador (VASSALLO, 2009) bem como os próprios interagentes “medeiam”, em termos vygotskyanos (VYGOTSKY, 2007, 2008), a aprendizagem um do outro, oferecendo andaimes durante a interação (BEDRAN, 2008). No caso de um teletandem institucional, ou seja, quando duas instituições estabelecem um acordo e colocam seus alunos para interagirem em teletandem, espera-se, neste caso, que os professores também atuem como mediadores, oferecendo andaimes aos alunos para ajudá-los a organizar a aprendizagem e acompanhando o andamento das parcerias para identificar e interferir em possíveis conflitos entre os interagentes.

Sendo um contexto para o exercício da autonomia e da aprendizagem colaborativa mediada por tecnologias, o teletandem abre espaço para novas “questões” com as quais o professor, agora mediador, passa a lidar. Essa mudança de papel implica para ele a necessidade de reconhecer os diferentes aspectos que interferem positiva ou negativamente em uma parceria.

²¹ Ver <http://www.pamela.biz>

²² Ver <http://www.call-graph.com-about.com/>

Os primeiros aspectos com os quais os mediadores poderão lidar dizem respeito às características intrínsecas aos aprendizes, como personalidade, motivação (no sentido de “envolvimento com a tarefa ou processo”), estilo de aprendizagem e autonomia (conforme figura 3, a seguir). Essas características entrelaçadas às influências externas, como os contextos sócio-histórico-cultural, constituirão as forças que, explícita ou implicitamente, poderão definir o sucesso de uma parceria. Portanto, é necessário que o mediador considere todas essas variáveis na identificação de conflitos entre os interagentes e que os auxilie no estabelecimento de estratégias para lidar com possíveis dificuldades.



Figura3: Algumas características internas e externas que influenciam a aprendizagem de línguas no contexto de teletandem (baseadas na teoria dos fractais (PAIVA, 2005))

Em relação às formas de mediação em tandem presencial, Brammerts (et al., 2002) argumenta a favor do que chama de aconselhamento individual. Segundo o autor, este processo deve ser realizado por um especialista cuja função seja orientar e ajudar o aprendiz no processo interativo em tandem. Dentre as funções do especialista, Brammerts (et al., op.cit.) elenca as seguintes contribuições e objetivos do aconselhamento ao aprendiz:

- Refletir sobre os seus próprios processos de aprendizagem com o objetivo de aprender a controlá-los;

- Decidir e analisar continuamente tais decisões (por exemplo, na dependência de pressupostos e necessidades alteradas);
- Encontrar e otimizar possibilidades de aprendizagem que lhe sejam convenientes (contextos de aprendizagem, métodos, estratégias, materiais, etc.);
- Avaliar os seus próprios progressos. (BRAMMERTS, et al., 2002, p. 71)

A maneira como o aconselhamento deve ser desenvolvido não pode, contudo, intervir diretamente nas escolhas do aprendiz, mas antes, precisa fundamentar suas reflexões para que este tome decisões que contribuam para sua aprendizagem e para o desenvolvimento da parceria.

No contexto do teletandem, a mediação foi colocada como uma das prioridades de pesquisa do projeto TTB. Os primeiros trabalhos desenvolvidos em níveis de mestrado e doutorado possibilitaram o diálogo entre os pesquisadores, o estudo de professores e dos próprios pesquisadores em situação de mediação, e a partir de um acordo comum entre os mesmos foram produzidas “As quinze diretrizes para a mediação”, apresentadas no quadro a seguir.

AS QUINZE DIRETRIZES PARA A MEDIAÇÃO

Seria interessante e pertinente se o professor-mediador:

- 1- Estabelecesse uma boa relação com os interagentes, de forma a criar uma atmosfera de segurança e confiança permanente entre eles.
- 2- Promovesse uma atmosfera informal e descontraída que instigasse os interagentes a verbalizar suas ansiedades, suas necessidades e dificuldades sem constrangimentos ou receios.
- 3- Tentasse diminuir a assimetria entre ele e os interagentes, pois ambos deveriam ser “cúmplices” nesse processo de ensinar e aprender virtualmente, trabalhando colaborativamente a fim de atingir um objetivo em comum.
- 4- Procurasse não prescrever um modo que ele acredita estar correto, evitando realizar, assim, uma prática pedagógica diretiva que impossibilita a reflexão e autonomia do aprendiz.
- 5- Negociasse constantemente com os interagentes com relação: aos horários de mediações; produção e entrega de dados de pesquisa; tipo de recursos do MSN Messenger utilizados durante a mediação (câmera, áudio etc.), entre outros.
- 6- Partisse sempre das necessidades dos interagentes, vivenciadas em sua prática.
- 7- Não condenasse a prática pedagógica do interagente para não baixar a sua auto-estima e não

fazer com que ele se sinta incapaz e inferior aos demais.

8- Sugerisse, pelo menos em um primeiro momento, alternativas para que o aluno pudesse refletir e decidir qual seria a mais viável e adequada para ser colocada em prática.

9- Avaliasse as alternativas apresentadas pelos interagentes frente a outras alternativas.

10- Fizesse uso, num segundo momento, da supervisão colaborativa, dando liberdade para que os interagentes reflitam sobre sua prática, compreendam suas ações e desenvolvam uma maior capacidade crítica.

11- Encorajasse os interagentes, apontando os aspectos positivos e, posteriormente, realizasse reflexões a cerca de questões conflituosas.

12- Colaborasse para focalizar melhor o problema e ajudasse o interagente a generalizar uma questão, caso o professor perceba que não se trata de um caso isolado, mas sim de um problema que persiste durante toda a sua prática.

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

14- Não avaliasse a prática do aluno em “mal”; “melhor”, “pior”, pois nenhuma prática deve ser julgada, já que não existem práticas melhores ou piores do que outras, mas práticas diferentes e adequadas ou não para determinados contextos.

15- Sugerisse, caso haja necessidade, leituras teóricas voltadas para a necessidade do interagente.

Quadro 3: As quinze diretrizes para a mediação (apud SALOMÃO, 2008, p. 93)

Essas diretrizes implicam claramente um posicionamento não diretivo do mediador na intervenção em situações de necessidades vivenciadas na prática pelo aprendiz. No entanto, essa intervenção não deve ocorrer apenas em situações-problemas ou quando o aprendiz demonstra conscientemente alguma dificuldade. Conforme a diretriz 10, espera-se que o mediador realize algumas sessões de observação de interações em teletandem, bem como registre (em acordo com os interagentes) por meio de instrumentos como diários reflexivos e gravações em áudio e vídeo de sessões para que possa visualizar a dinâmica interativa, as atitudes de aprendizagem do interagente e construa com ele uma reflexão sobre a interação que o ajude a identificar possíveis dificuldades, estratégias de aprendizagem e pontos que possam ser melhor explorados pelos interagentes.

1.2.3 O Projeto Teletandem Brasil: os caminhos percorridos e os próximos desafios

O projeto Teletandem Brasil (TTB), iniciado oficialmente em 2006, tem uma história relativamente curta, mas de intensa produção acadêmica e de conquistas no âmbito da pesquisa em ensino e aprendizagem de línguas mediados pelas TICs.

A seguir, resumo um pouco da história e das conquistas do projeto. Dessa forma, teremos um panorama que nos auxiliará na reflexão sobre as possibilidades em relação à projeção do contexto teletandem para unidades dos Centros de Estudos de Línguas e sobre as contribuições do projeto TTB como um contexto para o desenvolvimento de professores.

O projeto TTB nasceu do empenho e da motivação entre parceiros de aprendizagem. A partir da experiência colaborativa de tandem presencial realizada entre Telles e Vassallo (2009), o projeto foi idealizado e ampliou-se a partir de parcerias com pesquisadores, alunos e professores vinculados a departamentos de português em universidades no exterior e professores, pesquisadores e alunos vinculados aos *campi* da UNESP de Assis e São José do Rio Preto. Entre os principais resultados dessa união colaborativa, além do estabelecimento de parcerias entre os aprendizes vinculados à UNESP e às universidades parceiras no exterior, estão as produções acadêmicas dedicadas a estudar o contexto teletandem de aprendizagem, de forma a contribuir para o desenvolvimento, popularização e expansão da prática de teletandem para outros contextos.

As produções de dissertações e teses abrangem os temas propostos pelo projeto TTB no escopo dos três objetivos gerais de pesquisa do projeto, a seguir:

verificar a compatibilidade dos aplicativos de mensageria instantânea (com recursos de vídeo-conferência como instrumentos pedagógicos para o tandem a distância em língua estrangeira; (b) verificar as características da interação linguística, cultural e pedagógica entre os parceiros de teletandem; (c) verificar o papel do professor-mediador dentro do contexto de tandem a distância em língua estrangeira (TELLES E VASSALLO, 2009, p. 57).

Grande parte das publicações vinculadas ao projeto TTB estão disponibilizadas no *website*²³ do projeto e podem ser acessadas gratuitamente.

Dentre os objetivos propostos, as pesquisas de mestrado e doutorado têm privilegiado os dois últimos: os objetivos que focalizam aspectos da interação e do desenvolvimento do professor-mediador no contexto teletandem.

Em relação aos trabalhos que investigam aspectos da interação, alguns temas têm se destacado, como as características da interação e o desenvolvimento linguístico e intercultural dos aprendizes (SILVA, 2008; SANTOS, 2008; FURTOSO, 2011; GARCIA, 2010; VASSALLO, 2010; CAVALARI, 2009), motivação e autonomia (KAMI, 2011; LUZ, 2009;), crenças de aprendizes e professores (MENDES, 2009; MESQUITA, 2008; BEDRAN, 2008) e formação inicial e continuada de professores e a mediação em teletandem (FUNO, 2011; CANDIDO, 2010; SALOMÃO, 2008; KANEOYA, 2008). Tais trabalhos contemplam a análise de interações em diferentes línguas e permitem o acesso ao contexto teletandem sob diversos pontos de vista teóricos e metodológicos.

Entre 2006 e 2007 outras conquistas importantes foram o apoio financeiro da FAPESP e a construção de dois laboratórios destinados à prática de teletandem, nas unidades da UNESP de Assis e de São José do Rio Preto.

Com o apoio da FAPESP foi possível investir em pesquisa, na construção dos laboratórios citados e na divulgação do projeto em universidades no Brasil e no exterior. Com a popularização do projeto por meio das publicações e da divulgação em eventos nacionais e internacionais, foi possível a construção de uma rede de parcerias envolvendo professores, pesquisadores e alunos. A criação dos laboratórios, por sua vez, permitiu que as ações de mediação e orientação²⁴ para os alunos brasileiros e estrangeiros passassem a ser melhor articuladas pela equipe de monitores dos laboratórios e de pesquisadores, além de garantir aos alunos um local apropriado para a prática de teletandem, principalmente para aqueles que não dispunham da tecnologia necessária em suas casas.

²³ Ver <http://www.teletandembrasil.org/home.asp>

²⁴ No caso do laboratório de Assis, foram organizadas sessões de orientação iniciais teóricas e práticas para os alunos que utilizariam o laboratório para a prática de teletandem. Tais sessões tinham o objetivo de contextualizar o aluno sobre o que era a modalidade teletandem e sobre como utilizar os aplicativos *Skype*, *ooVoo* e *WLM*, devido à grande procura dos próprios alunos em decorrência da novidade do teletandem e do laboratório na UNESP.

Os resultados do projeto TTB resumidos até aqui, contribuem para uma maior popularização desse contexto, permitindo o direcionamento de esforços colaborativos e teoricamente orientados para um dos objetivos previstos desde o início do projeto: possibilitar a prática de teletandem em centros de línguas do estado de São Paulo. Este é o principal desafio que se coloca na atual fase da pesquisa e com o qual este projeto se compromete, por meio da análise do primeiro intento nesta direção: a primeira experiência de professores da rede CEL, de duas unidades pólos do interior paulista, com o teletandem, por meio de um curso de extensão²⁵.

A história construída pelo projeto no contexto acadêmico, por meio das pesquisas e da prática de teletandem entre alunos de graduação, constitui uma base que pode auxiliar professores de centros de línguas em seus possíveis intentos de criar condições para que seus alunos utilizem a LE e pode auxiliá-los, também, com os desafios do contexto específico dos centros de línguas. O diálogo entre a prática e a pesquisa, como tem sido realizado no projeto TTB, pode ser uma forma para o desenvolvimento reflexivo do professor em suas possíveis tentativas de implementação da prática de teletandem entre seus alunos.

Esta breve descrição do processo de desenvolvimento do projeto TTB nos dá uma ideia dos caminhos tomados pelo projeto até que o mesmo chegasse, pela primeira vez, aos centros públicos de ensino de línguas, por meio da experiência do curso de extensão. A possibilidade de expansão do projeto para o contexto dos centros de línguas gera novos desafios de pesquisa e novas possibilidades de aprendizagem, tanto para alunos quanto para professores.

A seguir, passo a tratar do cenário da comunicação mediada por computador (CMC) e do desenvolvimento das tecnologias, considerando-os como os cenários nos quais o projeto TTB se insere e se desenvolve.

²⁵É importante deixar claro que o enfoque de nossa análise, nesta dissertação, não é o curso em si, mas de três dimensões do teletandem: (a) as experiências dos professores com o contexto teletandem, (b) suas respostas a tais experiências e (c) as projeções que fazem sobre a inserção do teletandem nos centros de línguas estaduais para seus alunos.

1.3 Comunicação mediada por computador (CMC) e novas tecnologias de informação e comunicação (NTICs)

O projeto TTB apresenta-se em um cenário educacional imerso em uma realidade econômica, histórica e social, em termos amplos, de desenvolvimento de NTICs e de estreitamento das relações entre as pessoas por meio de diversas ferramentas comunicativas que têm como suporte o computador conectado à internet banda larga e que é utilizado para mediar a comunicação entre indivíduos em diferentes partes do mundo. Diante desse cenário, a incorporação de NTICs aos processos educacionais passa a ser discutida e avaliada em termos das mudanças reais que trazem para a melhoria da qualidade da educação no Brasil.

Warshauer (1997), baseando-se em Harnad (1991), coloca a internet como a quarta revolução na produção do conhecimento, precedida pela língua, pela escrita e pela imprensa. Em relação ao impacto das NTICs no desenvolvimento do Brasil, Santanna dos Santos (2010), presidente da Telebrás e membro do Comitê Gestor da Internet no Brasil, chega a afirmar que a grande revolução social e econômica no Brasil se dará quando o acesso à banda-larga for popularizado e de baixo custo a todos. O mesmo ainda afirma que a exclusão digital retarda o crescimento do país, ao passo que não prepara os cidadãos para enfrentarem os desafios do século XXI.

Em termos educacionais, no campo do ensino e aprendizagem de línguas, o avanço das NTICs tem sido incorporado pelo projeto TTB para a promoção de uma prática colaborativa de aprendizagem mediada por computador (CMC), que privilegia interações um-a-um, em regime de aprendizagem em tandem, entre aprendizes de línguas.

Salaberry (2001), tratando da eficácia pedagógica de TICs quando atreladas à educação, aponta para quatro questões importantes que devem ser levadas em conta quando se trata dessa união. Em se tratando do projeto TTB, no qual esse tipo de junção se materializa, buscarei dialogar com estas quatro questões e mostrar como o contexto teletandem de aprendizagem de línguas responde a elas. Para tanto, seguem então os quatro pontos para discussão, baseados em Salaberry (2001):

- O crescimento na sofisticação tecnológica está correlacionado com o aumento da eficácia para alcançar objetivos pedagógicos? (ou seja, guiado pela tecnologia vs. orientado por princípios pedagógicos)
- Quais atributos técnicos específicos das novas tecnologias podem ser proveitosamente explorados para propósitos pedagógicos? (ex. opções de codificação para cada meio)
- Como as novas tecnologias podem ser bem proveitosamente integradas ao currículo? (ex. interação “com” o computador versus interação “ao redor” do computador)
- As novas tecnologias permitem uso eficiente de recursos humanos e materiais? (ex. uso do quadro negro vs. retroprojetor vs. *Power Point* para apresentações)²⁶ (SALABERRY, 2001, p. 51)²⁷

A primeira questão é colocada pelo autor para contrapor duas tendências divergentes no que diz respeito à utilização de recursos tecnológicos nos processos de ensino e aprendizagem. A primeira delas é uma orientação tecnicista que supervaloriza a função da tecnologia em detrimento dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico.

A segunda tendência apoia-se em um uso mais transformador da tecnologia por meio de princípios pedagógicos de acordo com o contexto e à ferramenta utilizada. Em relação ao projeto TTB o crescimento na sofisticação tecnológica está estritamente ligado ao aumento da eficácia no alcance de objetivos pedagógicos, mas não é o único fator, já que envolve aprendizagens de línguas, de diferentes contextos, em interação colaborativa calcada no princípio da autonomia. Dessa forma, a mediação pedagógica de um especialista em línguas pode potencializar as possibilidades de aprendizagem bem como identificar e mediar possíveis conflitos entre os interagentes, sendo portanto, um fator tão determinante para que os interagentes alcancem seus objetivos quanto a sofisticação tecnológica.

A sofisticação das ferramentas de comunicação utilizadas para a prática de teletandem, como o *Skype*, o aplicativo *Talk & Write* e o *OoVoo*, com seus recursos audiovisuais, de chat e de lousa compartilhada (*Talk & Write*) são fundamentais para que os interagentes se comuniquem e possam fazer uso das quatro habilidades básicas: compreensão oral e escrita e

²⁶ No original: 1. “Is increased technological sophistication correlated to increased effectiveness to achieve pedagogical objectives? (i.e., technology-driven vs. principle-oriented pedagogy); 2. What technical attributes specific to the new technologies can be profitably exploited for pedagogical purposes? (e.g., coding options specific to each medium); 3. How can new technologies be successfully integrated into the curriculum? (e.g., interaction “with” the computer versus interaction “around” the computer); 4. Do new technologies provide for an efficient use of human and material resources? (e.g., use of blackboard vs. overhead projector vs. Power Point for presentations)”.

²⁷ Esta e as demais traduções no decorrer deste trabalho são de minha autoria.

produção oral e escrita, bem como de uma quinta habilidade: a de ler imagens por meio da *webcam*, sendo esse recurso o que distingue o teletandem de outras práticas de tandem. Além disso, o contexto teletandem de aprendizagem de línguas só é possível por meio dessas ferramentas, que possibilitam a superação de limitações espaciais e temporais que impossibilitam, em alguns casos, aprendizes de línguas de praticarem a língua que estudam.

A segunda questão, estritamente relacionada à primeira, também é bastante pertinente para explicar o contexto teletandem. Antes de qualquer coisa, vale ressaltar que teletandem não é uma tecnologia, mas um contexto e prática de aprendizagem, estruturado a partir do projeto TTB, que faz uso de tecnologias de comunicação por imagens de *webcam* para possibilitar a interação entre aprendizes de línguas. Diante disso, entende-se que os atributos técnicos das ferramentas de comunicação virtuais são proveitosamente explorados para os fins pedagógicos do projeto, na medida em que são de fácil utilização, permitem a interação audiovisual e são de baixo custo para os interagentes.

A questão terceira, segundo Salaberry (2001), diz respeito mais aos processos de aprendizagem demandados por um tipo de tarefa do que pelo meio em que a mesma deva ser realizada. No caso da prática de teletandem, os processos de aprendizagem dizem respeito à interação com outro aprendiz, distante geograficamente, por meio das ferramentas comunicativas e de imagens de *webcams*. Portanto, não há como dissociar a tarefa (a interação no caso) do meio de realização (a ferramenta).

Em se tratando da inserção da prática de teletandem no currículo, levando em consideração os CELs estaduais, as dimensões interação e ferramenta implicam necessidade estrutural de condições mínimas para a prática de teletandem, como computadores conectados à internet banda larga e, principalmente e mais desafiadoramente, parcerias com centros de ensino de português no exterior para garantir as interações entre os aprendizes²⁸. No caso da prática de teletandem em si, conforme já apontado por Kaneoya (2009), fatores afetivos e motivacionais são primordiais, já que esse contexto envolve interações colaborativas entre aprendizes.

²⁸ Em relação ao ensino de português como língua estrangeira na América Latina, segundo Vandresen (2009), o mesmo se favoreceu com os acordos do Mercosul, de forma a popularizar a língua nos países vizinhos e desenvolver projetos, como, por exemplo, as “Escolas Bilíngues de Fronteira” em cidades ao longo da fronteira entre o Brasil e a Argentina e Brasil e Uruguai. Dessa forma, o aumento no interesse na língua portuguesa pode favorecer parcerias entre centros de línguas na América Latina e centros de línguas brasileiros para a prática de teletandem.

A última questão parece já ter sido respondida nas duas primeiras, ao tratar das vantagens pedagógicas e econômicas, uma vez que o contexto teletandem utiliza-se de ferramentas de uso livre e requer uma estrutura relativamente barata (computadores conectados a banda larga) para colocar em contato aprendizes de línguas, realizando assim um uso eficiente de recursos humanos e materiais.

A CMC, bem como o teletandem, como prática colaborativa de aprendizagem representa, segundo Hampel (2009), uma mudança de uma abordagem de transmissão de conhecimento para uma abordagem mais centrada no aprendiz. O mesmo se diz em relação à mudança de uma abordagem tecnicista, que prioriza a máquina e leva a crer que esta pode substituir o professor, para outra que utiliza as NTICs para proporcionar contextos colaborativos de aprendizagem e para promover a interação entre aprendizes e entre aprendizes e professores.

O tipo de interação possibilitada no contexto teletandem caracteriza-se a partir da perspectiva sociocultural de aprendizagem (VYGOTSKY, 2007) Tal concepção embasa diferentes práticas de CMC e, segundo Warschauer (1997, p. 471), “ilumina o papel da interação social na criação de um ambiente de aprendizagem para aprender língua, aprender sobre a língua, e aprender “por meio” da língua.”²⁹. Assim, por meio da interação colaborativa em teletandem com um par mais competente na língua alvo, o aprendiz pode desenvolver-se linguisticamente e transculturalmente por meio da assistência ou dos andaimes (VYGOTSKY, 2007) oferecidos pelo parceiro durante a negociação de significados sobre língua e cultura na interação.

Conforme observamos neste item, o teletandem pode contribuir para a necessária inclusão digital que, segundo Santanna dos Santos (2010) é necessária para preparar os cidadãos para os desafios do século XXI. Isso porque esse contexto consiste não só no uso de NTICs, mas na aproximação de aprendizes de línguas de diferentes países.

Os pontos apresentados por Salaberry (2001) e trazidos neste item, contribuem para identificar de que forma a integração de tecnologias a contextos educacionais pode ser realizada de modo a favorecer o desenvolvimento do aprendiz, promover um uso eficiente dos recursos tecnológicos e valorizar o papel dos professores na configuração de contextos mais autônomos e colaborativos.

²⁹ No original: “illuminates the role of social interaction in creating an environment to learn language, learn about language, and learn “through” language.”

A partir do que foi discutido neste item, passo para o próximo tópico, no qual discuto a questão da formação continuada de professores para o uso de tecnologias.

1.4 Alguns caminhos para a formação continuada de professor para o uso de tecnologias

Como argumentei anteriormente, o desenvolvimento das NTICs se dá em velocidade ilimitada, altera as formas de socialização, produção e recepção do conhecimento e propicia diferentes ferramentas e contextos que podem ser utilizados para promoção de aprendizagem em ambiente escolar. Como exemplo, temos o computador e o celular que passaram a ter suas funções iniciais melhoradas e a congregar diferentes recursos digitais que permitem criação e participação em redes sociais e comunidades, compartilhamento de arquivos de áudio e vídeo e *downloads* em geral.

Paiva (2010), em relação à evolução das NTICs, afirma que,

O computador e seus periféricos, incluindo o telefone digital, em conexão com a Internet funcionam, hoje, como máquina de escrever, gráfica, editora, caderno, livro, arquivo, gravador, filmadora, câmera fotográfica, câmera de vídeo, telégrafo, telefone, vídeo-conferência, correio, retroprojetor, cinema, rádio, televisão, jornal, tocador de música, videogame, biblioteca, diário pessoal, agenda e até mesmo escola e sala de aula. Isso não significa que as velhas mídias tenham morrido, mas que evoluíram e se reconfiguraram com as tecnologias digitais e estão, cada vez mais, presentes no computador e, de forma especial, no celular, devido à mobilidade e a portabilidade desse equipamento. (PAIVA, 2010, p. 595-596)

Diante dessa visível evolução das NTICs, a formação continuada³⁰ de professores para o uso de tecnologias tem sido tratada por diversos pesquisadores na atualidade e sob diversas perspectivas teóricas e políticas por se tratar de um dos pontos estratégicos na melhoria da qualidade do ensino no Brasil, conforme veremos a seguir, por meio da análise de trabalhos de alguns autores sobre os temas que têm sido discutidos quando se trata de formação e desenvolvimento de professores na contemporaneidade.

³⁰ Entendemos formação continuada de acordo com a definição de Freire (2009, p. 17): aquela “resultante de processo formal, desenvolvido por meio de cursos de curta ou longa duração, concomitante à atuação profissional, ou seja, em-serviço.”

As mudanças desencadeadas pelas NTICs, considerando a multimodalidade e a rapidez com que novas ferramentas surgem e desaparecem, trazem à tona discussões sobre a formação de professores baseadas, primeiramente, em um renovado paradigma educacional, que tem definido e orientado as reflexões sobre temáticas como EAD (Educação a Distância), letramento digital, inclusão digital, entre outros. A seguir, serão apresentados alguns estudos que tratam desse novo paradigma educacional nas temáticas citadas, e buscarei elucidar suas implicações para a formação continuada de professores³¹ e a relação deles com o contexto teletandem.

Francisco e Machado [2004?] refletindo sobre a EAD como modalidade de formação de professor, justificam sua importância com base em aspectos sociais de *inforinclusão* e criação de novos horizontes para se pensar e fazer educação e formar professores. Baseando-se em Otto Peres (2003), os autores elaboram um quadro comparativo, apresentado a seguir, entre as características modernas e pós-modernas que apontam para uma transição de paradigmas educacionais tradicionais (tanto em contextos presenciais quanto a distância³²), para paradigmas desencadeados pelos avanços tecnológicos e pedagógicos dos últimos tempos.

Moderna	Pós-Moderna
Segue o modelo do “gerenciamento científico	Segue o modelo de “diálogo” que transforma os participantes e os assuntos em discussão
Racionalidade técnica (tecnocracia)	Racionalidade humanística
Eficiência	Desenvolvimento pessoal
Fatos precisos	Abordagens globais
Especificação	Generalização
Procedimentos detalhados	Interativo
Formalismo rígido	Eclético
Linear	Complexo
Pré-ajustado	Improvisado
Sequencial	Pluralista
Facilmente quantificável	Não quantificável
Inícios definidos	Em andamento
Fins definidos	Em andamento

³¹ Muitas de nossas reflexões poderão ser aplicadas também à formação inicial de professores, mas considerando o contexto e os participantes de nossa pesquisa, preferimos nos restringir à formação continuada.

³² Os autores levam em consideração práticas de EAD que caracterizavam – se ainda pela transposição de paradigmas tradicionais do ensino presencial para os contextos a distância.

Estável	Não estável, dinâmico
Pensamento baseado em causa - efeito	Pensamento não dedutivo
Previsível	Imprevisível
Fechado	Aberto
O professor detém o conhecimento, o aluno, não.	Grupo aberto e transformador de indivíduos que interagem
Currículo: definição apriorística de curso a se realizar	Currículo: transmissão de informações pessoais, através do diálogo, da investigação e do desenvolvimento.
A organização vem antes da atividade	A organização surge a partir da atividade
Positivismo	Pluralismo epistemológico
Ciência impregnada de descoberta e determinação	Ciência impregnada de criatividade e indeterminação

Quadro 4: Características educacionais da pós - modernidade (OTTO PETERS, 2003 apud FRANCISCO E MACHADO, [2004?], p. 4)

Esse processo de transição paradigmática, no entanto, não deve ser considerado como acabado ou simplesmente como uma mudança linear de um paradigma para outro, mas como um continuum em constante transformação.³³ Considerando as mudanças que colaboram para essa transição de paradigmas, a EAD, segundo Francisco e Machado [2004?], pode ser uma modalidade profícua para a formação continuada de professores. Os autores afirmam que a vivência de professores em AVAs (Ambientes Virtual de Aprendizagem) é fundamental para que os mesmos entendam as dinâmicas interativas em contextos virtuais, vislumbrem as possibilidades pedagógicas de diferentes ferramentas tecnológicas e para que acompanhem o processo de transição de paradigmas, de forma crítica e reflexiva.

Em relação a esse processo de transição de paradigmas, Telles (2009) afirma que as NTICs têm impulsionado uma revolução paradigmática, no sentido do termo dado por Kuhn (1990), contra práticas pedagógicas de ensino de línguas baseadas no conceito unilinear de aprendizagem como acúmulo de conhecimentos. Nesse sentido, o contexto teletandem, com o qual os participantes desta pesquisa tiveram um primeiro contato, por meio do curso de extensão, acompanha as mudanças impostas pelo desenvolvimento das NTICs, como aponta Francisco e Machado [2004?], já que, segundo Telles (2009), o contexto envolve metamorfoses em todas as dimensões do processo de ensino e aprendizagem de línguas, sendo que essas metamorfoses são marcadas por aspectos da pós-modernidade, apresentados no Quadro 4, como risco e imprevisibilidade.

³³ Outros enfoques também existem para caracterizar as mudanças de paradigmas, por exemplo, de uma era moderna para uma era pós-humana (SANTAELLA, 2003)

Outras considerações sobre formação continuada de professores são trazidas por Bettega (2004). A autora afirma que as ações voltadas para a formação continuada de professores precisam ser, independentemente de serem realizadas a distância ou presencialmente, de caráter institucional, multidisciplinar, e envolver toda a comunidade escolar na resolução de problemas sociais, pedagógicos e políticos do ambiente escolar, bem como envolver os professores em uma prática reflexiva sobre as implicações do uso do computador em sala de aula. Esse posicionamento vai ao encontro das propostas de Freire (2009) que discutimos a seguir.

Freire (2009) aborda a questão da formação de professores partindo do construto teórico de Pineau (2006), que fundamenta a teoria tripolar de formação. De acordo com essa teoria, os processos formativos são constituídos pelos pólos da autoformação, heteroformação e ecoformação. Sob essa perspectiva, a autora trata da formação tecnológica de professores definindo-a como processos *auto-heteroecoformativos*, ou seja, ela é composta pelas dimensões do sujeito, do social e do ambiente. Considerando essa perspectiva, a formação tecnológica implica prática reflexiva como forma de engajamento e empoderamento de instrumentos, práticas e linguagens próprias das novas tecnologias.

A autora também apresenta o que chama de 6Rs que devem embasar uma reforma educacional de acordo com o pensamento complexo (MORIN, 2005a, 2005b, apud FREIRE, 2009). Para Freire (2009), a prática reflexiva e crítica e as alterações propostas por meio dos 6Rs, que veremos a seguir, podem ser subsídios para a elaboração de programas de formação docente que venham a contribuir para a inclusão digital de professores e alunos.

Considerando o contexto teletandem como um instrumento que pode contribuir para a formação continuada e para o desenvolvimento de professores, relaciono, no quadro a seguir, como a vivência do professor com o contexto teletandem, seja por meio da prática ou por meio da implementação do projeto entre seus alunos, pode desencadear as transformações sintetizadas por meio dos 6Rs, propostos por Freire (2009).

A relação entre os 6Rs (FREIRE, 2009) e o contexto teletandem	
Os 6Rs	O contexto teletandem
Reculturação: - envolve mudanças nas práticas pedagógicas orientadas por novas abordagens;	O contexto teletandem é orientador de mudanças, pois baseia-se em abordagens que colocam o aluno como centro do processo de ensino e aprendizagem e é propício para o desenvolvimento da autonomia do aprendiz (VASSALLO E TELLES, 2009).
Reestruturação: mudanças na estrutura organizacional e nas relações entre os agentes da educação	O gerenciamento de interações de teletandem no contexto escolar, bem como tem acontecido nos contextos universitários em que o teletandem acontece (TELLES E VASSALLO, 2009), demanda a participação de alunos e professores, de forma colaborativa, e a reconfiguração do espaço, da agenda e do currículo do curso.
Redimensionamento do tempo: - revisão e flexibilização do tempo de aprendizagem em contextos escolares e a distância;	A prática de teletandem envolve questões como fuso-horário entre os países participantes (quando há diferença) para o estabelecimento das parcerias e a agenda pessoal dos participantes. Além disso, de acordo como o teletandem é concebido, há a necessidade de desenvolvimento de sessões de mediação regulares, que podem ser realizadas no horário de aula ou fora dela, de forma presencial ou a distância.
Redefinição: revisão de conceitos como sala de aula, avaliação, interação, etc.	A aprendizagem em teletandem ocorre em contexto virtual, e, portanto, ultrapassa os limites da sala de aula. As interações podem ocorrer em um laboratório de informática, na própria escola, ou na casa do próprio aluno, de acordo com os acordos estabelecidos. A avaliação, por sua vez, deverá se adequar ao contexto e valorizar o processo de aprendizagem e envolvimento do aluno (CAVALARI, 2009). Em relação à interação, os parceiros de teletandem passam a ser agentes da própria aprendizagem, sendo o professor um mediador que auxiliará o aluno a atingir seus objetivos e não mais, o centralizador do conhecimento.
Relocação: reconhecimento e legitimação de contextos de aprendizagem a distância ou fora dos limites escolares	A aprendizagem em teletandem se dá por meio da comunicação entre aprendizes em contexto online, a distância, por meio de ferramentas de comunicação como o <i>Skype</i> . O reconhecimento dos princípios que embasam tal contexto parece ser o primeiro passo para a legitimação e promoção de práticas inovadoras de aprendizagem.
Reequipagem: instrumentalização do professor para utilizar diferentes ferramentas e desenvolver	A prática de teletandem demanda do professor o domínio das ferramentas de comunicação, de programas de gravação e de outros recursos

diferentes práticas de aprendizagem.	presentes na Internet. O curso do qual tratamos neste trabalho, objetivou possibilitar a instrumentalização técnica e teórica do professor para realizar as sessões de teletandem com seus parceiros. No entanto, conforme Ens (2002), para que o letramento digital seja promovido é necessária uma integração das tecnologias no cotidiano e nos projetos pedagógicos das escolas.
--------------------------------------	--

Quadro 5: A relação entre os 6Rs (FREIRE, 2009) e o contexto teletandem

O teletandem, por ser orientado por uma abordagem de aprendizagem que se baseia na utilização de tecnologia para a promoção da colaboração entre aprendizes, e por suas outras características descritas no Quadro 5, pode ser um contexto promotor de transformações no contexto escolar, na prática do professor e na própria concepção do aluno sobre o seu papel no processo de aprender línguas.

O curso sobre teletandem, do qual os professores participaram, objetivou, mesmo sob as limitações de um curso de extensão, promover o primeiro contato do professor com os construtos teóricos, com a metalinguagem do contexto teletandem e com as ferramentas tecnológicas utilizadas para os fins pedagógicos do projeto, de forma que o professor pudesse ter subsídios básicos para buscar fomentar a prática de teletandem com seus alunos nos CELs, considerando assim, a possibilidade de atuarem como agentes propagadores de práticas transformadoras do cenário escolar em que atuam.

Mill (2010), refletindo sobre a formação continuada no cenário contemporâneo, que o mesmo chama de Idade Mídia (MILL, 2009), aponta para a indiscutível notoriedade que a EAD tem ganhado como modalidade de formação docente e como campo de atuação profissional. Essas duas possibilidades, decorrentes da grande necessidade de formação inicial e continuada de professores no Brasil e da demanda por professores preparados para atuarem na EAD, podem ser analisadas, segundo o autor, por uma perspectiva pedagógica e trabalhista da formação.

A perspectiva pedagógica implica que a qualidade de cursos a distância, embora bastante questionadas por alguns autores, não deve ser posta em dúvida pelo fato de se realizar a distância, visto que a qualidade de um curso depende muito mais do programa e da perspectiva teórica e pedagógica que embasam sua criação, bem como das abordagens que gerem as interações entre os participantes, do que do fato do curso ser presencial ou não. Do

fator pedagógico decorre também a necessidade de formação de professores para atuarem na EAD, o que leva à discussão da redefinição das questões trabalhistas.

A atuação na EAD implica o que Mill (2010) chama de polidocência, ou seja, a divisão do trabalho entre diferentes agentes como, tutores, técnicos, professor conteudista, professor formador, entre outros, o que pode levar a uma fragmentação do saber, precarização das condições de trabalho e alienação do trabalho. O autor conclui afirmando que a EAD é o catalisador em potencial das transformações necessárias na educação brasileira, sendo a formação de professor uma vertente importante desse processo.

Embora o contexto da EAD e o contexto teletandem sejam diferentes³⁴, principalmente na forma de realização e concepção pedagógica, ambos são contextos propícios para o envolvimento de professores e alunos com a utilização de tecnologias para práticas de aprendizagem e interação embasadas em paradigmas educacionais coerentes com os avanços da pós-modernidade. Os dois contextos também chamam a atenção para a necessidade de uma política educacional mais flexível e que considere os diferentes papéis assumidos pelos professores no processo educativo.

Após essa breve discussão abordando os temas correntes sobre formação continuada e o contexto teletandem, sintetizo as principais ideias desenvolvidas neste tópico.

Francisco e Machado [2004?], por meio do Quadro 4, apresentado anteriormente, inserem a formação de professor no quadro da pós-modernidade, que segundo suas características é marcada pelo predomínio de um paradigma educacional mais flexível, dinâmico e com foco no processo. Dessa forma, ao refletirmos sobre a experiência de professores com contextos de aprendizagem a distância, como o teletandem, devemos considerar que essa experiência será marcada por descobertas e reformulações, sendo a aprendizagem parte de todo o processo. As ideias desses autores vão ao encontro da concepção de Telles (2009) sobre a revolução de paradigmas educacionais que redefinem as dinâmicas pedagógicas e o papel dos agentes envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem.

³⁴ A sigla EAD, Educação a Distância, é comumente relacionada a cursos oferecidos a distância, nos quais alunos e professores estão separados temporalmente e espacialmente. Já o contexto teletandem remete a parcerias colaborativas entre aprendizes de linguas, a distância.

Bettega (2004) preocupa-se com a reflexão crítica do professor sobre as implicações do uso de tecnologias em sala de aula, de forma que o uso de diferentes ferramentas seja consciente e traga benefícios para a aprendizagem dos alunos.

O posicionamento de Freire (2009) vai além da questão da ferramenta, pois envolve uma reestruturação também na concepção de espaço e tempo, de abordagem de ensino e aprendizagem e das relações pedagógicas. No caso do contexto teletandem, sua concepção de aprendizagem implica um posicionamento diferenciado do professor em relação à aprendizagem já que altera o seu papel em sala de aula. Tal contexto demanda de todos os agentes pedagógicos da escola uma flexibilidade na organização das parcerias, na mediação dos alunos por parte do professor e a disposição para lidar com o imprevisto e com os desafios que venham a surgir a partir das interações dos alunos.

Mill (2010), por sua vez, traz a preocupação com as questões trabalhistas decorrentes da redefinição das atividades do professor em contextos a distância. Em relação a essa questão, a definição das atividades do professor, como mediador, no contexto teletandem, depende de como o professor insere o teletandem em suas aulas, como acompanha o desenvolvimento do aluno, de acordo com sua motivação e disponibilidade para explorar essa nova abordagem em sala de aula, e de como envolve os demais professores e coordenadores da escola para que reconheçam o contexto e se articulem em conjunto para integrá-lo nas práticas da escola, no caso, dos CELs.

Como podemos observar, parece consenso entre os pesquisadores que compõem este tópico, que o acesso a uma formação continuada para o uso de tecnologias é um ponto chave para o empoderamento do professor em relação às ferramentas tecnológicas disponíveis para um uso teórico e pedagogicamente justificável e que não supervalorize as tecnologias em detrimento da própria atuação docente. Para tanto, os autores citados apontam para a necessidade primeira de políticas de formação continuada que se realizem tanto presencialmente quanto a distância e que envolvam os professores com diferentes ferramentas para que possam analisar as possibilidades didático-pedagógicas das mesmas, bem como para analisarem, criticamente, os discursos correntes sobre a tecnologia de forma a repensarem seu papel e atuação diante das evoluções tecnológicas e das abordagens de ensino e aprendizagem.

Neste capítulo, busquei inserir e localizar o contexto do teletandem no quadro das discussões correntes sobre tecnologia, contextos de aprendizagem a distância e formação

continuada de professores, a partir dos eixos temáticos organizados no embasamento teórico desta pesquisa. Pode ser observado que o contexto teletandem acompanha as mudanças desencadeadas pelas NTICs, é propício para o desenvolvimento do professor e também é impulsionador das transformações demandadas pela pós-modernidade em relação à forma como a educação é concebida.

Passo agora ao *Capítulo II*, que corresponde à metodologia da pesquisa.

CAPÍTULO II: METODOLOGIA DE PESQUISA

No presente capítulo serão apresentadas as informações sobre o paradigma, a abordagem, metodologia e métodos que embasam a análise desenvolvida neste trabalho. Nele também constam as informações sobre o contexto da pesquisa, os participantes e os dados que compõem o corpus deste trabalho.

2.1 Natureza da pesquisa

O presente trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa. Segundo Souza (2006), a pesquisa qualitativa pode ser entendida, de forma geral, como um conjunto variado de métodos e procedimentos “que privilegiam tanto documentações de eventos sociais em seus contextos típicos (através de gravações em áudio e vídeo, exame de artefatos socioculturais, registro e observação participante, etc.) quanto a elaboração de interpretações dos significados destes eventos para os agentes neles envolvidos.” (p. 163).

Bortoni-Ricardo (2008) chama a atenção para algumas características da pesquisa qualitativa, em comparação com a pesquisa quantitativa. Segundo a autora, diferentemente do enfoque quantitativo, a pesquisa qualitativa busca compreender e interpretar fenômenos inseridos em um contexto social específico, sem preocupação em produzir leis e generalizações. Tal orientação coloca em discussão o princípio de “validade” da pesquisa entre diferentes metodologias de pesquisa que se classificam como qualitativas (CHIZZOTTI, 2003).

Neste trabalho, o conceito de validade é compreendido a partir de uma perspectiva socioconstrutivista, que transforma o questionamento “essa pesquisa é válida?” tradicional e de base positivista, para o seguinte questionamento “para o que essa pesquisa é válida?”.

Segundo Aguinaldo (2004), a pesquisa por meio da lente socioconstrutivista “[...] tem como premissa a crença de que os resultados de pesquisas são sempre parciais e situados; de que elas constroem ativamente o mundo social que é em si uma interpretação e carente de interpretação [...]”³⁵ (p. 128). Assim, a validade de uma pesquisa, segundo o autor, existe na medida em que ela consegue alcançar os objetivos estabelecidos inicialmente, sem ter o

³⁵ No original: “[...]is premised upon the belief that research findings are always already partial and situated; that they actively construct the social world which is itself an interpretation and in need of interpretation [...]”.

compromisso com a produção de verdades incontestáveis, mas com o de gerar interpretações plausíveis que promovam o diálogo e a reflexão. Essa perspectiva valoriza diferentes orientações de pesquisa e questiona o predomínio, em pesquisa qualitativa, de procedimentos tipicamente positivistas, como por exemplo, o de “triangulação dos dados”³⁶, por considerá-los marginalizantes e deslegitimadores de práticas que não atendam, entre outros fatores, aos critérios de objetividade e rigor.

Em consonância com as delimitações traçadas neste trabalho, foi adotado, para o seu desenvolvimento, o paradigma interpretativista de análise dos dados para atender aos objetivos da pesquisa. Nesse paradigma, segundo Moita Lopes (1994, p. 332), “os múltiplos significados que constituem as realidades só são passíveis de interpretação. É o fator qualitativo, o particular, que interessa.” Nesse caso, o pesquisador tem um papel singular na análise e produção de significados sobre a realidade investigada. Woods (1999), afirma que o pesquisador qualitativo “busca descobrir os significados que os participantes anexam ao seu comportamento, como eles interpretam situações e quais são suas perspectivas de questões particulares”.³⁷ (p. 3). Nesse processo de interpretação, conforme Bortoni-Ricardo (2008), a compreensão dos significados atribuídos pelos participantes à determinado evento social está entrelaçada aos próprios significados do pesquisador, já que ele não é um relator passivo imune às influências contextuais, mas um agente ativo dentro de um contexto social, histórico, cultural e político.

A abordagem interpretativista, neste trabalho está intrinsecamente ligada à fenomenologia hermenêutica (VAN MANEN, 1990), por ser a mesma comprometida com a análise e compreensão de experiências vividas, conforme será discutido no tópico seguinte.

2.1.1 Fenomenologia hermenêutica

O tratamento e análise dos dados nesta pesquisa se darão por meio da abordagem fenomenológica hermenêutica. Com suas raízes na filosofia e de base qualitativa, esta

³⁶ Para um aprofundamento sobre o conceito de triangulação de dados, ver o trabalho de Duarte (2009), disponível em <http://repositorio-iul.iscte.pt/bitstream/10071/1319/3/CIES-WP60%20Duarte.pdf>. Acessado em 05/02/2012.

³⁷: “The qualitative researcher therefore seeks to discover the meanings that participants attach to their behaviour, how they interpret situations and what their perspectives are on particular issues.”

abordagem compromete-se com o estudo e reflexão, com grande apelo à reflexão, de experiências vividas, consideradas como únicas, e tendo como objetivo uma compreensão mais profunda da natureza das mesmas (VAN MANEN, 1990).

A ênfase em experiências vividas é a principal característica definidora da fenomenologia hermenêutica. Van Manen (1990), sobre a importância de experiências vividas como objetos de análise e exemplificando a razão de ser de uma análise baseada em experiências, argumenta que:

Uma pessoa não pode refletir sobre experiência vivida enquanto estiver vivendo a experiência. Por exemplo, se alguém tenta refletir sobre a sua raiva enquanto estiver furioso, descobrirá que a raiva mudou ou se dissipou. Então, a reflexão fenomenológica não é introspectiva, mas retrospectiva.³⁸ (VAN MANEN, 1990, p. 10)

Neste sentido, o estudo de experiências vividas, de forma retrospectiva, contribui para nossa compreensão e reavivamento dos significados que foram construídos por pessoas em determinado contexto social, mas que estavam adormecidos e despercebidos pela consciência desses protagonistas sociais.

Segundo Van Manen (1977; 1990) a revelação dos significados intrincados nas estruturas das experiências se dá por meio da análise interpretativa de experiências textualizadas. O autor atribui à fenomenologia hermenêutica oito pontos definidores que a diferenciam de outras orientações científicas. No quadro a seguir apresento esses pontos e o que cada um representa para a fenomenologia hermenêutica nas Ciências Humanas.

³⁸ No original: "A person cannot reflect on lived experience while living through the experience. For example, if one tries to reflect on one's anger while being angry, one finds that the anger has already changed or dissipated. Thus, phenomenological reflection is not introspective but retrospective."

Características da fenomenologia hermenêutica em Ciências Humanas	
Características	Implicações
Estudo de experiência vivida	“[...] a fenomenologia é o estudo da vida – do mundo como nós imediatamente o sentimos pré-reflexivamente em vez de conceitualizá-lo, categorizá-lo ou refletir sobre ele (Husserl, 1970b; Schutz and Luckmann, 1973)” (VAN MANEN, 1990, p. 9) ³⁹
Explicação de fenômenos como eles se apresentam para a consciência	A consciência é transitiva, portanto, o acesso a ela deve se dar por meio da retrospectão.
Estudo das essências	É de menor interesse para a fenomenologia o cruzamento de fatos, condições (frequência, duração etc.) ou eventos relacionados a uma experiência, “A essência ou natureza de uma experiência tem sido adequadamente descrita por meio da linguagem se a descrição reaviva ou nos mostra a qualidade vivida e o significado da experiência de uma forma mais completa ou profunda.” ⁴⁰ (VAN MANEN, 1990, p. 10)
Descrição de significados de experiências que vivemos como as vivemos	O foco de análise das experiências volta-se para a compreensão da vida como a vivemos, sem compromisso em explicar significados específicos de interesse particular de abordagens como a etnografia, sociologia, história, psicologia etc.
Estudo científico humano de fenômenos	A fenomenologia aproxima-se das Ciências Humanas e reivindica seu status como ciência por compartilhar, em sentido amplo, as seguintes características epistemológicas: sistematicidade, explicitação de significados, autocrítica e intersubjetividade.
Intento prático de reflexão	Aplicada a experiências pedagógicas, a fenomenologia contribui para a compreensão de práticas e relacionamentos pedagógicos comuns.
Pesquisa sobre o que significa ser humano	Busca a compreensão do que é ser professor, aluno, homem, mulher, etc. no mundo, considerando o contexto sócio-histórico-cultural que dá significado a essas formas de existência.
Atividade poetizadora	“Assim como na poesia, é inapropriado perguntar pela conclusão ou resumo de um estudo fenomenológico. Resumir um poema para apresentar o resultado destruiria o resultado porque o próprio poema é o resultado” ⁴¹ (VAN MANEN, op.cit., p. 13)

Quadro 6: Características da fenomenologia hermenêutica em Ciências Humanas (VAN MANEN, 1990)

³⁹ No original: “[...] phenomenology is the study of the lifeworld – the world as we immediately experience it pre-reflectively rather than as we conceptualize, categorize, or reflect on it (Husserl, 1970b; Schutz and Luckmann, 1973)”.

⁴⁰: “The essence or nature of an experience has been adequately described in language if the description reawakens or shows us the lived and significance of the experience in a fuller or deeper manner.”

⁴¹ No original: “As in poetry, it is inappropriate to ask for a conclusion or a summary of a phenomenological study. To summarize a poem in order to present the result would destroy the result because the poem itself is the result.”

Por meio desse quadro é possível traçar as principais características da fenomenologia hermenêutica. Tendo ela como foco a investigação da essência de experiências vividas, decorre que precisamos de uma definição do sujeito dessas experiências, ou seja, aquele que vive e atribui significados a elas.

Van Manen (1990, p. 14) define o sujeito envolvido em uma pesquisa fenomenológica como uma “[...] “pessoa”, no sentido completo desta palavra, uma pessoa que é um produtor de sentidos da natureza humana. O ser humano é uma pessoa que significa, dá e obtém significado para as e das “coisas” do mundo”⁴². Tomando dessa forma o participante da pesquisa, cabe ao pesquisador o questionamento sobre como o mesmo vivencia o mundo por meio de determinados eventos e contextos. Ao empreender essa jornada interpretativa, o pesquisador assume compromisso de produzir interpretações plausíveis, já que segundo Van Manen (1990), a fenomenologia não tem como objetivo produzir teorias efetivas, generalizantes com as quais se possa “[...] explicar e/ou controlar o mundo, mas nos oferece a possibilidade de percepções plausíveis que nos colocam em contato mais direto com o mundo.”⁴³ (p. 9).

Tendo como base a orientação metodológica adotada neste trabalho, passo para o item a seguir, no qual descrevo o contexto da pesquisa, em que as experiências foco de análise foram vivenciadas e os dados coletados.

2.2 Contexto principal de pesquisa: o curso Formação de professores para o ensino/aprendizagem em tandem

Esta pesquisa faz parte do projeto *Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos* (TTB). O projeto TTB, conforme descrito no embasamento teórico caracteriza-se como um contexto de ensino e aprendizagem de línguas em tandem, que se utiliza de ferramentas de comunicação virtuais para propiciar a realização de sessões interativas entre aprendizes de línguas. Considero este o macrocontexto de pesquisa, uma vez que o contexto mais

⁴² No original: “[...] “person”, in the full sense of that Word, a person Who is a flesh and blood sense-maker. The human being is a person who signifies – gives and derives meaning to and from the “things” of the world.”

⁴³: “[...] explain and/or control the world, but rather it offers us the possibility of plausible insights that bring us in more direct contact with the world.”

específico, o curso destinado a professores de línguas, foi realizado pelo projeto TTB e as experiências que buscamos analisar são influenciadas pela complexidade desse contexto.

O microcontexto principal de nossa investigação é, então, o curso de extensão *Formação de professores para o ensino/aprendizagem em tandem*, oferecido a professores de ELE dos Centros de Estudos de Línguas (CELs)⁴⁴, vinculados a Diretorias de Ensino de duas regiões distintas no estado de São Paulo.

Para garantir o anonimato dos participantes, foram utilizados nomes fictícios. No quadro a seguir apresento as abreviações que foram utilizadas para identificar os participantes, bem como para me referir a outras informações referentes ao curso:

Abreviação	Significado	Abreviação	Significado
PrP1 nome	Professor Pólo 1 seguido do nome	P1	Pólo1, local do curso
PrP2 nome	Professor Pólo 2 seguido do nome	P2	Pólo 2, local do curso
E1/E2/E3/E4	Encontro presencial seguido do número	Pa nome	Palestrante seguido do nome
ET	Excerto Temático, de acordo com o ordenamento organizado	Med nome	Mediador seguido do nome

Quadro 7: Abreviações utilizadas na análise dos dados

O objetivo do curso em questão era oferecer a professores brasileiros de CELs o contato com o contexto do projeto TTB, por meio da prática de teletandem com professores uruguaios que ensinavam PLE, e por meio da reflexão e discussão sobre suas experiências e sobre o embasamento teórico do projeto no decorrer do curso (ver Ementa do curso no Anexo B).

O curso foi realizado entre o período de 08 de maio à 28 de agosto de 2009⁴⁵ nos campi de duas universidades, chamadas aqui de pólo 1 (P1) e pólo 2 (P2), localizadas nas mesmas cidades das Diretorias de Ensino com as quais os dois grupos de professores tinham vínculo.

⁴⁴ Os Centros de Estudos de Línguas (CELs) foram criados em 1987 pelo Decreto Governamental nº27.270. Englobando o Ensino Fundamental e Médio da Rede Estadual de Ensino, os CELs têm como objetivo oferecer aos alunos da rede pública cursos gratuitos de línguas estrangeiras. Mais informações em: <http://cei.edunet.sp.gov.br/subpages/pedagogicos/educel.htm>. Acesso em: 15/12/2011.

⁴⁵ O curso era previsto para ser realizado de 08 de maio à 03 de julho de 2009. No entanto, em decorrência de medidas preventivas contra a gripe suína (<http://www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u584683.shtml>) o cronograma precisou ser alterado. Essa alteração foi negociada com os participantes dos dois grupos, mas mesmo assim, a participação de alguns deles pode ter sido prejudicada.

A carga horária total, de 32 horas, foi dividida da seguinte forma: a) 16 horas para os encontros presenciais realizados em vídeoconferência entre os dois pólos e divididos em quatro encontros de 4 horas cada, b) 16 horas para a prática de teletandem entre professor brasileiro e professor uruguaio, sendo essas horas divididas para a prática do português e do espanhol, c) leitura dos textos disponibilizados no ambiente virtual de aprendizagem TelEduc e d) participação nos fóruns de discussão desse ambiente, além da postagem de outras atividades.

Os encontros presenciais foram realizados por pesquisadores do projeto TTB, por meio de vídeoconferência entre os grupos de participantes localizados nos P1 e P2 de cada região. Em cada encontro foram apresentados e discutidos temas referentes às pesquisas desenvolvidas sobre o contexto teletandem, conforme Quadro 8, a seguir. Antes dos encontros, os professores podiam ter acesso aos temas, por meio dos textos disponibilizados no ambiente TelEduc.

ENCONTROS	TEMAS DISCUTIDOS	PALESTRANTES (Pa)	E MEDIADORES (Med)
Encontro 1 (E1) 15/05/2009	Primeiras experiências com o teletandem e expectativas	Med Felipa, Med Leandro, Med Larissa, Med Eduarda	
Encontro 2 (E2) 29/05/2009	Acordos e negociações, imagem, mediação	Pa Roma, Pa Mariana, Med Felipa, Med Leandro, Med Renata, Med Eduarda, Med Cida, Med Larissa	
Encontro 3 (E3) 21/08/2009	Crenças, Autonomia, Avaliação, Autoavaliação	Pa Rebeca, Pa Justus, Pa Andréa, Med Leandro, Med Larissa, Med Renata, Med Eduarda	
Encontro 4 (E4) 28/08/2009	Feedback, Cultura, Interculturalidade, Ensino	Pa Regina, Pa Rebeca, Med Leandro, Med Renata, Med Eduarda, Med Larissa	

Quadro 8: Encontros presenciais do curso

Os temas trazidos para discussão tinham como objetivo suscitar entre os participantes reflexões sobre o teletandem, a partir de suas experiências com seus parceiros uruguaio e de suas leituras dos textos disponibilizados, e reflexões sobre os desafios e possibilidades para a implementação da prática de teletandem no contexto do CEL em que cada participante atuava.

Em relação à prática de teletandem com um parceiro uruguaio, essa se realizou por meio da ferramenta de comunicação virtual *Skype*. Com essa ferramenta, os pares realizavam interações regulares em áudio, vídeo e texto, de suas próprias casas e em horários estabelecidos entre eles.

Conforme poderá ser observado na análise dos dados, alguns participantes tiveram problemas técnicos e/ou dificuldades em marcar os encontros com os parceiros. Alguns participantes brasileiros tiveram diferentes parceiros no decorrer do curso, passando a interagir com parceiros argentinos. Essa dificuldade pode ter se dado pela diferença nas condições de participação nas interações entre professores brasileiros e professores uruguaio. Os interagentes uruguaio não tinham que cumprir as exigências do curso, mas apenas participar das interações de teletandem. Os brasileiros, por sua vez, participavam dos encontros presenciais e, após cada sessão de teletandem, deveriam postar em seu Portfólio no TelEduc diários reflexivos da sessão, a transcrição do chat das interações, entre outras atividades.

O ambiente TelEduc foi utilizado como um contexto para a disponibilização de textos, postagem de atividades e como contexto de reflexão e discussão compartilhada, a partir dos temas desencadeados nos encontros presenciais. Por meio desse ambiente, os participantes puderam explorar as discussões levantadas nos encontros presenciais e refletir sobre suas interações de teletandem com seus parceiros. O TelEduc, portanto, funcionou como um espaço de interação e discussão de ideias sobre o contexto teletandem e sobre os aspectos do ensino e aprendizagem de línguas em tandem.

A organização do curso, como vimos até aqui, envolveu atividades em três contextos: a) o contexto da prática de teletandem, b) os encontros presenciais e c) a interação em ambiente a distância, o TelEduc. Em cada um desses contextos foram gerados diferentes materiais documentários. Para os propósitos desta pesquisa, serão focalizados aqueles gerados nos encontros presenciais e no ambiente TelEduc. Esses materiais são descritos mais adiante.

2.2.1 Contexto secundário de pesquisa: as oficinas *A prática de teletandem nos Centros de Estudos de Línguas: compartilhando reflexões para construir o futuro*

Após análise empreendida a partir dos dados gerados na ocasião do curso de extensão, utilizados para responder a primeira pergunta de pesquisa deste projeto, foram realizadas duas oficinas intituladas *A prática de teletandem nos Centros de Estudos de Línguas: compartilhando reflexões para construir o futuro*, uma em cada pólo do curso.

O objetivo dessas oficinas era compartilhar com os participantes de pesquisa parte da análise realizada por mim, pesquisadora. Ao apresentar os dados, organizados em temas e analisados de forma interpretativa, intencionava abrir um espaço para discussão dos resultados parciais de pesquisa e obter dos participantes uma avaliação geral da experiência vivenciada por eles no curso de extensão e as perspectivas quanto à possibilidade de implementação do teletandem nos CELs.

Participaram da oficina no P1 as professoras PrP1 Luana e PrP1 Cristina. Dos participantes vinculados ao P2 participaram da oficina PrP2 Simone, PrP2 Valdir, PrP2 Sulamita, PrP2 Márcia e PrP2 Irene.

O encontro com os participantes do P1 foi realizado na unidade universitária onde havia sido realizado o curso de extensão, no período noturno. Já os participantes vinculados ao P2, participaram do encontro na própria escola onde lecionavam, visto que todos estariam reunidos para uma reunião pedagógica, cujo espaço a coordenadora da escola cedeu para a realização da oficina. Nesse caso, a oficina foi realizada logo após as aulas dos participantes no período da tarde.

As oficinas, realizadas no segundo semestre de 2011, tiveram duração de três horas cada e foram organizadas da seguinte forma: em cada uma delas, foi apresentada, por meio do programa *Power Point*, a análise dos dados que responde à primeira pergunta de pesquisa e no decorrer da exposição os participantes discutiam e expressavam suas opiniões em relação ao contexto teletandem, ao curso que realizaram e à análise apresentada.

Embora o diálogo com os professores tenha sido rico em informações, em ambas as oficinas, optei por não coletar dados nessas ocasiões.

Sendo o objetivo maior dos encontros compartilhar os resultados parciais da pesquisa, não considereirei pertinente expor os participantes a uma situação de gravação e de coleta. Portanto, o contexto das oficinas foi considerado um contexto secundário, haja vista que não houve geração de material documentário pelos participantes.

Os dados produzidos, portanto, a partir dessas oficinas, foram dois diários descritivos da pesquisadora sobre os encontros, abordando os pontos focalizados pelos participantes em cada um deles (ver Apêndice A). Tais dados não são analisados diretamente, já que não correspondem aos significados produzidos pelos participantes, mas uma compreensão geral da pesquisadora a partir de suas contribuições nas oficinas. Assim, os dados contribuíram para a elaboração das conclusões finais e encaminhamentos deste trabalho. Esses tópicos são, então, fruto de uma compreensão dos temas obtidos das falas dos participantes na análise dos dados e da reflexão da pesquisadora embasada na participação dos participantes das oficinas.

Na sequência, apresento um quadro síntese dos dados gerados e selecionados para análise em cada um dos contextos desta pesquisa, descritos acima.

Contextos de pesquisa e dados coletados em cada um				
CONTEXTO	DADOS COLETADOS	NATUREZA DOS DADOS	STATUS	OBJETIVOS
Encontros presenciais (Total 4)	Gravação em áudio dos 4 encontros e posterior transcrição.	Áudio	FOCAL	Obter a construção compartilhada de significado entre os participantes nas discussões sobre os temas relacionados ao teletandem e apresentados em cada encontro presencial.
Ambiente TelEduc	Perfil (Total 17)	Escrito	NÃO FOCAL	Obter dos participantes de pesquisa sua autodescrição. O perfil são utilizados neste trabalho para apresentar os participantes no item Metodologia.
	Fóruns de discussão	Escrito	FOCAL	Obter a resposta dos professores em relação a suas experiências iniciais de teletandem, sua compreensão do contexto a partir da relação entre o embasamento teórico, a prática de teletandem e a perspectiva de inserção do teletandem nos Centros de

	(Total 7)			Estudos de Línguas.
Oficinas (Total 2)	Diários descritivos das oficinas (Total 2)	Escrito	NÃO FOCAL	Obter do professor a sua compreensão da análise empreendida pelo pesquisador bem como sua perspectiva de execução do projeto Teletandem no contexto dos Centros de Estudos de Línguas. Essa compreensão foi registrada em dois diários descritivos.

Quadro 9: Contexto de pesquisa e dados coletados

Os dados descritos no Quadro 9, com exceção dos diários descritivos das oficinas e dos perfis, foram utilizados para responder diretamente a primeira pergunta de pesquisa e indiretamente as duas últimas perguntas de pesquisa.

Após apresentar os contextos de pesquisa, passo a descrever os participantes de pesquisa, para então descrever cada um dos instrumentos e procedimentos de coleta de material documentário e o tratamento e organização dos dados neste trabalho.

2.3 Participantes da pesquisa

Os participantes desta pesquisa são os professores brasileiros que se envolveram no curso nos dois pólos. Matricularam-se no pólo 1 (P1) um total de 10 professores e 13 professores no pólo 2 (P2). No entanto, alguns matriculados não chegaram a iniciar o curso.

Dentre os professores matriculados, os participantes focais desta pesquisa são aqueles que participaram regularmente do curso e que geraram dados em pelo menos um dos contextos de pesquisa selecionados (nos encontros presenciais ou em um dos fóruns no ambiente TelEduc), o que corresponde à 7 participantes do P1 e 10 participantes do P2.

Esses participantes, em média, tinham idades entre 25 e 50 anos. Todos tinham algum tipo de experiência com o ensino de línguas na rede CEL ou em escolas públicas e particulares. A realização do curso de extensão foi a primeira experiência dos participantes com o contexto teletandem, uma vez que anteriormente ao curso, a prática de teletandem era restrita aos alunos, professores e pesquisadores vinculados a uma instituição universitária.

No quadro a seguir, apresento o perfil de cada participante de acordo com as informações disponibilizadas na ferramenta “Perfil”, no ambiente TelEduc. O preenchimento do perfil individual foi requerido no início do curso como uma forma dos professores se conhecerem. Esse preenchimento foi feito de forma livre, ou seja, cada cursista postou sobre si as informações que julgou pertinente. Por questões de confidencialidade, serão consideradas apenas as informações mais relevantes para a caracterização da formação e da atuação profissional dos participantes.

Perfil dos participantes de pesquisa	
Participante	Perfil
PrP1 Ariane	“[...] Sou professora de português /espanhol, [...]. Trabalho com espanhol no CEL de (nome do município) e em alguns colégios particulares. Me encantei por esse idioma na faculdade, [...]. Estou satisfeita em poder participar de um projeto como esse porque afinal de contas adoro aprender e conhecer pessoas [...]” (PrP1 Ariane)
PrP1 Cristina	“[...] me graduei em Letras na (nome da universidade), com habilitação em português e espanhol, estou dando aulas de espanhol na rede municipal e estadual de (nome do município), e no CEL de (nome do município). O universo cultural hispanoamericano me encanta, e seria uma grande alegria conhecer mais.” (PrP1 Cristina)
PrP1 Daniela	“Sou licenciada em Letras pela (nome da universidade). Atualmente moro em (nome do município) e leciono inglês na rede estadual de ensino em (nome do município). Me interessa por aspectos linguísticos e culturais relacionados ao estudo das línguas, sobretudo inglês e espanhol.” (PrP1 Daniela)
PrP1 Dora	“[...] soy profesora contratada de Literaturas de Lengua Española y Lengua Española II por (nome da universidade) Me gradué en Letras/Español por (nome da universidade) [...]. El curso es para mí una excelente oportunidad para conocer mejor la variante rioplatense.” (PrP1 Dora)
PrP1 Luana	“Sou licenciada, desde 2002, em língua portuguesa e língua espanhola pela (nome da universidade). Tive algumas experiências profissionais com o ensino de língua portuguesa, no entanto minha atuação profissional se consolida na área de ensino de espanhol como LE e no ensino de língua estrangeira. Durante a graduação participei de grupos de pesquisa e desenvolvi trabalhos de iniciação científica, (nome das agências de fomento à pesquisa), na área de linguística aplicada voltada para o ensino de LE e formação de professores de LE. Estes estudos investigativos foram orientados pelo professor (nome dos professores) No ano de 2001 tive uma experiência intercultural no Uruguai que promoveu meu aperfeiçoamento como professora de Espanhol - LE. Atualmente trabalho como professora de espanhol no Centro de Línguas de (nome do município) e como coordenadora pedagógica de uma Escola de Idiomas em (nome do município)” (PrP1 Luana)
PrP1	“[...] Soy graduado en Letras, habilitada en Español e Inglés por (nome da universidade). A mi me encanta las lenguas extranjeras, por eso sólo imparto clases de

Rosemeire	Inglés y Español. Trabajo con el español en el CEL de (nome do município), pero soy concursada en inglés en la (nome da escola) en (nome do município), una ciudad cerca de (nome do município). Actualmente, estoy terminando un Lacto Sensus en Lingüística aplicada a la enseñanza E/LE por la (nome da universidade).”(PrP1 Rosemeire)
PrP1 Sueli	“Tenho 25 anos e comecei a estudar espanhol aos 11 anos no CEL em (nome do município). Sou graduada em Letras Português, Inglês e Espanhol pela (nome da universidade) e tive a felicidade de retornar ao CEL de (nome do município) como professora de espanhol, reencontrando minhas professoras queridas! Atualmente sou mestranda do programa de (nome do programa e da universidade). [...] Espero aprender mais sobre estas ferramentas de aprendizagem além de aumentar meu contato com a língua espanhola!” (PrP1 Sueli)
PrP2 Cecília	“[...] Cursei Letras na (nome da universidade). Leciono Espanhol desde 2000 no CEL. Já aposentei no Estado em Língua Portuguesa e continuei na ativa apenas lecionando espanhol. Leciono também o idioma em um Colégio particular. Fiz Curso em Madrid(Espanha), Córdoba(Argentina) e muitos no meu país.”(PrP2 Cecília)
PrP2 Cristilaine	“Me graduei no (nome da universidade) em (nome do município) em 2003 - Letras Licenciatura Inglês e Espanhol. Atualmente estou lecionando no Centro de Estudo de Línguas (C.E.L) aos sábados, onde me realizo. Gosto muitíssimo da Língua Espanhola, me encanta. Interesse-me por tudo que fale a respeito dessa Língua maravilhosa!!” (PrP2 Cristilaine)
PrP2 Darlene	“[...] tenho 43anos ,moro em (nome do município),dou aula no CEL á 1 ano,me formei em Letras em 2006.Sou efetiva em professora primaria .Não fiz nenhum curso em lingua estrangeira no exterior,somente na faculdade de (nome do município e da universidade).[...].Estou feliz em participar deste curso,pois preciso de aprimorar meus conhecimentos e minha prática pedagógica [...]” (PrP2 Darlene)
PrP2 Irene	“[...] estudei na mesma escola que trabalho como professora - dou aulas de espanhol, no CEL - centro de estudos de línguas.Me formei em letras pela (nome da universidade) em 1988 e neste mesmo ano comecei a trabalhar com o espanhol no CEL de (nome do município) uma cidade pequena perto daqui- nesta epoca não havia materiais como hoje que temos um grande mercado e muitas opções.Trabalhei também na (nome da escola) por 2 anos época em que o diretor colocou na grade curricular a língua espanhola. Fiz cursos no (nome do instituto)- um curso na (nome da universidade) de Andalucia/Espanha e faço agora Pos graduação em metodologia do ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira pela (nome da universidade).[...]” (PrP2 Irene)
PrP2 Judite	“[...] Trabalho no CEL (Centro de Estudos de Línguas) na (nome da escola)(escola pública) há 20 anos, e também, em uma escola particular (nome da escola).Dou aulas de espanhol nas duas escolas. Sou graduada em Letras, pela (nome da universidade), e tenho especialização em Pedagogia. Participo todos os anos das Orientações Técnicas oferecidas pelo governo do estado de São Paulo através da Coordenadoria de Normas Pedagógicas do Estado de São Paulo em parceria com a Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil. [...]” PrP2 Judite
PrP2 Márcia	“[...] Fiz Letras (Português e Espanhol) na (nome da universidade) de 1984 a 1988. Dou aulas no CEL de (nome do município) há 20 anos. Nunca dei aula de português porque adoro a língua espanhola. Fiz Máster em Metodologia de Ensino para professores brasileiros pelo (nome da instituição) em (nome do município no exterior) e alguns cursos em (nome de dois municípios no exterior). Adoro a língua e a cultura espanhola e conheço alguns costumes porque as famílias dos meus pais são espanhóis.

	[...]” (PrP2 Márcia)
PrP2 Roberto	Perfil não disponibilizado
PrP2 Simone	“[...] fiz Letras na (nome da universidade) de 2000 a 2004. Dou aulas no CEL (nome da escola) há 5 anos. Estou fazendo Pós-Graduação em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira no (nome da universidade) e, fiz também, vários cursos de espanhol no Brasil. Gosto muito da língua espanhola e de pesquisar sobre a cultura dos países onde se falam espanhol. [...]” (PrP2 Simone)
PrP2 Sulamita	“[...] vivo en (nome do município), soy profesora de español y traductora pública del mismo idioma. Hice mi graduación en (nome da universidade) y en 1986 me concedieron una beca para estudiar en España. Estuve allí durante seis meses haciendo mi máster en lengua y literatura españolas. Actualmente estoy terminando un otro máster en metodología en lengua española por la (nome da universidade). Trabajo en el Colegio (nome do colégio) de mi ciudad con los alumnos de ESO y desde hace 20 años imparto clases también en el CEL de la (nome da escola). Ya he trabajado como tutora en un curso de lengua española por internet también realizado por la (nome da universidade). Sé bastante sobre costumbres y cultura españolas pues eso es algo que me encanta. También me encanta conocer cultura de otras gentes. [...]” (PrP2 Sulamita)
PrP2 Valdir	“[...] Sou professor graduado pela (nome da universidade). Fiz o Curso de Licenciatura Plena em Letras, Português e Espanhol. Logo nos dois anos que iniciei a graduação, comecei a dar aulas de espanhol no CEL de (nome do município) e depois passei a dar aulas no CEL de (nome do município), na (nome da escola). Atualmente dou aulas de português e espanhol em escolas públicas e privadas. Depois de terminar o curso de Letras também fiz um curso de iniciação científica com (nome da professora). No ano seguinte, consegui uma bolsa de estudos para estudar em Madrid através da (nome da agência) durante o ano de 2002. [...]” (PrP2 Valdir)

Quadro 10: Perfil dos participantes de pesquisa

De acordo com as informações disponibilizadas no perfil, conforme o Quadro 10, a maioria dos participantes têm experiência no ensino de espanhol nos CELs, com exceção de duas participantes, PrP1 Daniela, que leciona inglês na rede estadual e PrP1 Dora, professora universitária. No entanto, as reflexões de todos os participantes levam em conta a inserção da prática de teletandem nos CELs, razão pela qual os dados de todos os participantes focais serão considerados.

2.3.1 A pesquisadora

Após descrever os participantes desta pesquisa, passo a descrever o meu papel, como pesquisadora, desde a formulação do tema desta pesquisa até o processo de coleta e análise dos dados.

A formulação do tema desta pesquisa nasceu a partir de minhas experiências como praticante de teletandem durante a graduação em Letras, de 2005 a 2008. Desde o início do projeto TTB, em 2006, no campus da UNESP – Assis, comecei a realizar parcerias de aprendizagem português-inglês, com parceiros norte-americanos. Dentre as várias parcerias que realizei, duas em especial tornaram-se objeto de pesquisa de Iniciação Científica (FAPESP, Processo 07/54473-6), por meio das quais analisei as contribuições da prática de teletandem para o meu desenvolvimento como aprendiz de línguas (SOUZA, M., 2008). Por meio desse estudo, pude refletir sobre o teletandem como um contexto propício para o letramento digital do professor em formação e para seu desenvolvimento intercultural e linguístico.

A partir da experiência como pesquisadora de minha prática e do compromisso com o projeto TTB em relação ao seu objetivo de expandir a prática de teletandem para centros públicos de ensino de línguas, surgiu a motivação para investigar a experiência de professores em serviço com a prática de teletandem. Dessa forma, houve uma mudança de enfoque da formação inicial para a formação continuada de professores de línguas. Esse novo enfoque foi possível por meio do curso de extensão oferecido aos professores em 2009.

O processo de coleta de dados se deu por meio da participação nos encontros presenciais, no P1, e no ambiente TelEduc, de forma não interventiva. Os dados foram coletados no decorrer do curso e correspondem à participação dos professores nas atividades geradas pelos coordenadores, mestrandos e doutorandos responsáveis pela organização do curso.

O meu contato mais direto com os participantes se deu por meio das oficinas realizadas no P1 e P2, em um momento posterior à análise dos dados gerados no curso. Por meio dessas oficinas foi possível uma maior interação com os participantes.

Sintetizando, o meu papel como pesquisadora foi construir uma compreensão reflexiva da experiência vivenciada pelos participantes de pesquisa, que conciliasse uma orientação analítica objetiva, ou seja, que protegesse a natureza dos dados, e subjetiva, na medida em que a abordagem interpretativa adotada possibilitou a construção de análises únicas e pessoais, tendo como preocupação central não produzir generalizações e interpretações arbitrárias (VAN MANEN, 1990, p. 20).

2.4 Procedimentos de geração de material documentário

Os participantes desta pesquisa realizaram diversas atividades no decorrer do curso, por meio dos encontros presenciais, das atividades no TelEduc, da prática de teletandem com um parceiro uruguaio.

Dentre as atividades do curso foram utilizadas para geração de material documentário: a) as participações nos encontros presenciais, b) sete fóruns de discussão no ambiente TelEduc, c) o perfil dos participantes disponibilizado no TelEduc (utilizados para descrever os participantes no item 2.3. Participantes de pesquisa) e d) dois diários descritivos das oficinas realizadas em cada pólo participante (ver Apêndice A).

De acordo com o que foi descrito no item 2.2. e 2.2.1., os materiais documentários foram gerados no decorrer do curso, por meio das ferramentas utilizadas na concepção e organização do curso e das atividades propostas pelos coordenadores e colaboradores (mestrandos e doutorandos), já que o objetivo do próprio curso era aproximar o contexto teletandem dos professores da rede pública e obter a compreensão que esses professores construíram a partir da experiência com o teletandem. Portanto, os dados organizados neste trabalho foram gerados por meio dos contextos e atividades programados pelos organizadores do curso, sem minha interferência direta.

Considero que os dois primeiros grupos de dados, os encontros presenciais transcritos e os sete fóruns de discussão, representam os momentos de maior reflexão e maior discussão sobre o contexto teletandem, tendo em vista que estes foram contextos privilegiados para a reflexão e discussão das questões levantadas a partir das experiências e das leituras sobre teletandem dos participantes.

Quanto às oficinas, realizadas após o levantamento e análise dos temas, elas permitiram que os participantes dos dois pólos tivessem a oportunidade de discutir a análise feita pela pesquisadora e de reconstruir a experiência vivenciada em contexto teletandem. No entanto, os dados gerados por meio dessas oficinas, dois diários descritivos nos quais sintetizo os resultados das discussões realizadas, não são utilizados diretamente na análise de dados, mas indiretamente nas conclusões finais e encaminhamentos deste trabalho, conforme já apresentado no item 2.2.1.

Nos itens seguintes, descrevo os procedimentos de geração e organização dos dados nos contextos principais do curso: os encontros presenciais e o ambiente TelEduc. Começo, pela descrição dos quatro encontros realizados presencialmente nos pólos do curso.

2.4.1 Os encontros presenciais

Os encontros presenciais foram uma das principais fontes de dados. Os quatro encontros realizados foram gravados em áudio e, posteriormente, transcritos.

Como se pôde ver no Quadro 8, os encontros foram ministrados ora por palestrantes do Pólo 1 (P1) e ora por palestrantes do Pólo 2 (P2). Nesses encontros, os participantes reuniam-se em seus respectivos pólos e, por meio de videoconferência, os dois pólos participavam simultaneamente das palestras e discussões realizadas.

No Quadro 11, a seguir, sintetizo as informações referentes aos encontros utilizados para a análise. Em relação aos participantes do curso, foram considerados aqueles que durante as discussões se manifestaram e deram suas opiniões, uma vez que estou trabalhando com os discursos gravados e transcritos, e aqueles cujas identidades puderam ser identificadas.

ENCONTROS PRESENCIAIS	TEMAS DISCUTIDOS	DURAÇÃO DA GRAVAÇÃO	PARTICIPANTES FOCAIS	
			Pólo 1 (P1)	Pólo 2 (P2)
Encontro 1 (E1)	Primeiras experiências com o teletandem e expectativas	2'45''	PrP1 Ariane, PrP1 Luana	PrP2 Sulamita, PrP2 Márcia,
Encontro 2 (E2)	Acordos e negociações, imagem e mediação	2'52''	PrP1 Ariane, PrP1 Rosemeire, PrP1 Luana,	PrP2 Darlene, PrP2 Márcia,
Encontro 3 (E3)	Crenças, autonomia, mediação, avaliação e autoavaliação	1'37''45 1'17''49	PrP1 Luana, PrP1 Cristina, PrP1 Rosemeire, PrP1 Daniela,	Por meio das gravações não foi possível identificar os participantes do P2 devido á qualidade do áudio.
Encontro 4 (E4)	<i>Feedback</i> , cultura, interculturalidade, ensino	1'50''52	PrP1 Ariane, PrP1 Cristina, PrP1 Rosemeire, PrP1 Luana	PrP2 Cecília,

Quadro 11: Gravações dos encontros presenciais

Em relação às gravações dos encontros, elas foram realizadas no P1 por meio de um gravador de voz digital. Devido a distância, a qualidade da gravação das colaborações dos participantes localizados no P2, em alguns momentos, ficou comprometida, impossibilitando a transcrição e identificação dos participantes.

A transcrição das gravações tomou por base as convenções de Marcuschi (1986) para indicação de pausas, interrupções e de outras ocorrências registradas. Além disso, foi atribuído um nome fictício para cada participante e informações confidenciais foram omitidas.

O segundo contexto principal de geração de dados foi o ambiente TelEduc, apresentado a seguir.

2.4.2 O TelEduc

O foco desta investigação são as primeiras experiências vividas pelos participantes de pesquisa no contexto teletandem de aprendizagem.

A descrição do ambiente TelEduc se fez necessária pelo fato de que o mesmo funcionou como um espaço para os participantes postarem suas opiniões e dialogarem com os organizadores do curso de extensão, sobre suas experiências. Portanto, o TelEduc, como ambiente virtual de aprendizagem (AVA), não é objeto de nossa análise, mas ambiente de geração e coleta dos dados.

A seguir, apresento uma descrição do TelEduc para melhor visualização da função desse ambiente no curso de extensão e de como os dados foram gerados nesse contexto.

O TelEduc é um ambiente de ensino e aprendizagem *online*, desenvolvido pelo NIED (Núcleo de Informática Aplicada a Educação), Instituto de Computação da Unicamp. Tal ambiente é composto por ferramentas de compartilhamento de arquivos e mensagens acessíveis a participantes previamente cadastrados por professores responsáveis pelos cursos abertos, possibilitando assim um contexto virtual para a realização de atividades relacionadas a um curso de formação.

Listadas no Quadro 12, a seguir, se encontram algumas das ferramentas disponíveis nesse ambiente e a descrição de como cada uma foi utilizada para organizar as informações e atividades do curso.

FERRAMENTA UTILIZADA NO CURSO	FUNCIONALIDADE
Estrutura do ambiente	Informações geradas pelo próprio TelEduc sobre a composição e estrutura do ambiente em geral.
Agenda	Informações sobre cronograma, prazos e atividades a serem desenvolvidas durante o curso. No curso essa ferramenta foi utilizada para apresentar a proposta e objetivos do curso.
Atividades	Nesta ferramenta foram postados três questionários.
Material de apoio	Ferramenta utilizada para disponibilizar os materiais utilizados durante os encontros, listas dos professores, cronograma dos encontros e material de suporte para utilização do TelEduc.
Leituras	Traz 22 textos sobre o contexto tandem e teletandem e tutoriais das ferramentas de comunicação utilizadas em teletandem.
Perguntas frequentes	Apresenta respostas para as principais dúvidas sobre o TelEduc ou sobre informações do curso.
Mural	Espaço para publicação de recados e informações variadas.
Fóruns de discussão	Espaço assíncrono para discussão de temas relacionados ao curso. Foram abertos pelos formadores do curso 10 fóruns temáticos.
Bate-papo	Espaço síncrono para discussão de temas relacionados ao curso. Foram realizadas 4 sessões de bate-papo mediadas pelos formadores do curso.
Correio	Envio de mensagens de eletrônicas com avisos sobre o curso.
Grupos	Os participantes do curso foram organizados em 9 grupos.
Perfil	Por meio dessa ferramenta, cada participante pode apresentar-se por meio de um texto escrito e de uma foto.
Portfólio	Espaço para postagens das atividades requeridas pelos formadores e do material gerado nas interações de teletandem (transcrição do <i>chat</i> , diários e autoavaliação).
Configurar	Ferramenta para alteração de dados cadastrais e de senha de acesso ao ambiente.

Quadro 12: Informações sobre as ferramentas do TelEduc utilizadas no curso

As ferramentas mais utilizadas pelos participantes foram os *Fóruns de Discussão*, para discussão dos temas propostos pelos professores e mediadores nos encontros presenciais, o *Bate-papo*, para sessões previamente agendadas com temas pré-definidos pelos professores e mediadores e o *Portfólio*, para postagens dos materiais gerados nas interações de teletandem (gravações em áudio e vídeo, transcrições do chat, avaliação do parceiro etc.) que seriam posteriormente avaliados pelos professores responsáveis pelo curso.

2.4.2.1 Os fóruns de discussão

Os fóruns de discussão somam-se em um total de dez, divididos pelos seguintes temas: 1. Acordos, 2. Tecnologia e formação em serviço I, 3. Tecnologia e formação em serviço II, 4. Autonomia, 5. E-mails e “quebra gelo”, 6. Experiência intercultural, 7. Minhas experiências de teletandem, 8. Um teletandem para meus alunos, 9. Por que algumas parcerias dão certo e outras não? e 10. Refletir e compartilhar.

Dentre os fóruns apresentados, trago no quadro a seguir aqueles que foram utilizados como fonte de dados, e um panorama das postagens dos participantes focais em cada um deles.

TEMA FÓRUM DE DISCUSSÃO		TOTAL DE POSTAGENS	MEDIADOR (Qtde. de postagens)	PARTICIPANTES FOCAIS (Qtde. de postagens)	
				Pólo 1 (P1)	Pólo 2 (P2)
1	Acordos	20	Renata (1), Leandro (5),	PrP1 Sueli (1), PrP1 Rosemeire (1),	PrP2 Márcia (3), PrP2 Roberto (2), PrP2 Sulamita (2), PrP2 Darlene (1), PrP2 Simone (1), PrP2 Cecília (1), PrP2 Irene (1),
2	Tecnologia e formação em serviço II	32	Gabriela (8), Roseli (3)	PrP1 Sueli (2), PrP1 Rosemeire (1), PrP1 Ariane (1),	PrP2 Darlene (1), PrP2 Simone (1), PrP2 Sulamita (6), PrP2 Roberto (2), PrP2 Márcia (3), PrP2 Judite (1), PrP2 Cecília (1), PrP2 Irene (1),
3	Tecnologia e formação em serviço I	12	Gabriela (3)	PrP1 Sueli (1), PrP1 Rosemeire (1), PrP1 Ariane (1),	PrP2 Darlene (2), PrP2 Roberto (1), PrP2 Sulamita (1), PrP2 Márcia (1), PrP2 Cecília (1),
4	Autonomia	16	Renata (1), Gabriela (1), Andréa (1),	PrP1 Ariane (1), PrP1 Rosemeire (1),	PrP2 Márcia (1), PrP2 Roberto (1), PrP2 Sulamita (2), PrP2 Simone (1), PrP2 Cecília (1), PrP2 Darlene (1), PrP2 Judite (1), PrP2 Irene (1)

5	Um teletandem para meus alunos?	41	Felipa (6), Eduarda (2), Renata (1), Leandro (1)	PrP1 Ariane (4), PrP1 Rosemeire (2), PrP1 Sueli (2), PrP1 Dora (2), PrP1Cristina (2), PrP1 Luana (1),	PrP2 Sulamita (5), PrP2 Márcia (6), PrP2 Roberto (1), PrP2 Darlene (2), PrP2 Cecília (2), PrP2 Irene (1),
6	Por que algumas parcerias dão certo e outras não?	13	Suzana (1),	PrP1Ariane (1), PrP1 Rosemeire (1), PrP1 Daniela (1),	PrP2 Sulamita (1), PrP2 Roberto (1), PrP2 Márcia (1), PrP2 Cecília (2), PrP2 Darlene (2), PrP2 Irene (1), PrP2 Simone (1)
7	Refletir e compartilhar	33	Elizabete (1), Leandro (1), Renata (5), Eduarda (1)	PrP1 Dora (2), PrP1 Cristina (1), PrP1 Rosemeire (2), PrP1 Daniela (1), PrP1 Ariane (3),	PrP2 Judite (1), PrP2 Sulamita (5), PrP2 Darlene (1), PrP2 Márcia (3), PrP2 Valdir (1), PrP2 Simone (1), PrP2 Cristilaine (1), PrP2 Roberto (1), PrP2 Irene (1)

Quadro 13: Fóruns selecionados para a análise

Por meio de uma leitura seletiva, pude retirar dos fóruns apresentados no Quadro 13, assim como dos outros dados, os excertos temáticos que revelaram e possibilitaram a reflexão sobre a essência da experiência dos participantes de pesquisa no contexto teletandem.

No quadro a seguir, apresento um panorama da participação de cada um dos participantes focais, no curso e na oficina, por meio dos dados gerados por eles nesses contextos.

Dados gerados pelos participantes focais da pesquisa				
Participante	EPs (total 4)	Atividades no TelEduc		Oficinas (uma em cada pólo)
		Fóruns de discussão (total analisados 7)	Perfil	
PrP1 Ariane	EP1 – 7/EP2 – 5/EP4 – 12	11	Sim	-
PrP1 Cristina	EP2 – 7/ EP4 – 3	3	Sim	Sim
PrP1 Daniela	EP3 - 5	2	Sim	-
PrP1 Dora	-	4	Sim	-
PrP1 Luana	EP1 – 4/ EP2 – 1/ EP3 – 15/ EP4 – 10	1	Sim	Sim
PrP1 Rosemeire	EP2 – 2/ EP3 – 12	9	Sim	-
PrP1 Sueli	-	6	Sim	-
PrP2 Cecília	EP4 – 5	8	Sim	-
PrP2 Cristilaine	-	1	Sim	-
PrP2 Darlene	EP2 – 12	10	Sim	-
PrP2 Irene	-	6	Sim	-
PrP2 Judite	-	3	Sim	Sim
PrP2 Márcia	EP1 – 10/ EP2 – 7	18	Sim	Sim
PrP2 Roberto	-	9	Sim	-
PrP2 Simone	-	5	Sim	Sim
PrP2 Sulamita	EP1 – 9	21	Sim	Sim
PrP2 Valdir	-	1	Sim	Sim

Quadro 14: Dados gerados pelos participantes focais da pesquisa

Nos EPs, foi considerada a participação daqueles que se manifestaram verbalmente e cuja fala foi gravada e transcrita. Assim, o total de participação nos EPs corresponde ao número de vezes que o participante toma o turno de fala. A participação nos fóruns é correspondente ao número total de postagens de cada participante em todos os fóruns.

Após descrever o contexto, apresentar os participantes e explicitar os procedimentos de geração e coleta de dados, passo agora a esclarecer os procedimentos de análise dos dados, a partir da abordagem fenomenológica hermenêutica.

2.5 Procedimentos de análise

A característica principal da fenomenologia hermenêutica é que a análise não é predeterminada, ou seja, o pesquisador não inicia uma pesquisa sabendo de antemão o que quer encontrar. Por isso, Van Manen (1990, p.29) afirma que a fenomenologia em Ciências Humanas é “orientada pela descoberta”.

Em relação ao método (conjunto de procedimentos), o autor afirma que o mesmo é consolidado tanto pela teoria que o fundamenta (metodologia), quanto pelas perguntas de pesquisa que orientam o trabalho do pesquisador, podendo ser descoberto ou criado de acordo com o desenvolvimento da pesquisa. Apesar de não haver um método rígido e fixo, os procedimentos metodológicos da fenomenologia hermenêutica são direcionados de acordo com a tradição e história construídas por esta abordagem (VAN MANEN, 1990). Um desses procedimentos é o da *análise temática*, adotado nesta pesquisa.

O conceito de *tema*, no qual o procedimento de análise temática baseia-se, segundo Van Manen (1990, p. 92), não deve ser compreendido como uma “formulação conceitual ou frase única” capaz de capturar e revelar o mistério completo de uma experiência. O autor entende temas fenomenológicos como “estruturas da experiência”, ou seja, o que dá forma e resume a essência de uma experiência.

Van Manen (1990) afirma que temas têm poder fenomenológico na medida em que permitem ao pesquisador organizar e realizar descrições fenomenológicas. O autor exemplifica apresentando alguns possíveis excertos temáticos derivados de descrições sobre a experiência de leitura de romances: “(1) Quando nós lemos um livro, *é como se entrássemos nele*. (2) Ler um romance significa que *começamos a cuidar* das pessoas que compõem o romance. (3) Enquanto lemos uma história *nós experimentamos ação sem ter que agir*.” (p.

90-91, grifos do autor)⁴⁶. Esses temas destacados pelo autor indicam ao pesquisador quais os significados atribuídos pelos participantes de pesquisa à experiência de ler um romance e constituem o “gatilho” para o empreendimento da análise interpretativa do fenômeno.

O procedimento de levantamento ou isolamento de frases ou excertos temáticos em um texto pode se processar de três formas. Para este trabalho, será utilizada a *abordagem seletiva*, definida por Van Manen (1990) da seguinte forma:

Na abordagem de leitura seletiva nós ouvimos ou lemos um texto várias vezes e perguntamos: Quais declarações ou frases parecem particularmente essenciais ou reveladoras do fenômeno ou experiência sendo descrita? Tendo tal questionamento em vista, circulamos, sublinhamos ou destacamos tais declarações ou frases. (VAN MANEN, 1990, p. 93)⁴⁷

Van Manen (1990, p. 94) exemplifica o procedimento da abordagem seletiva selecionando algumas frases temáticas a partir do relato de uma mãe sobre a experiência da maternidade. A partir da leitura de todo o relato, o autor oferece um exemplo de uma análise possível para cada frase temática destacada:

Excerto destacado (Excerto temático)	Análise temática
“meu amor e esperança por ele são incondicionais, claro”	A experiência fundamental da maternidade é a esperança. ⁴⁸
“esperava que eles me dissessem o que fazer”	Pais constantemente precisam saber o que fazer. ⁴⁹

Quadro 15: Exemplos de análise temática a partir da abordagem seletiva (VAN MANEN, 1990, p. 94)

O procedimento da análise temática pode ser dividido, passo-a-passo, em cinco fases: a) geração de dados, em formato oral ou escrito, no contexto observado; b) transcrição dos dados orais; c) leitura e releitura dos dados organizados textualmente; d) levantamento de excertos ou frases temáticas, que chamem a atenção para determinados aspectos da experiência vivida e, finalmente, e) análise interpretativa dos excertos temáticos.

⁴⁶ No original: “(1) When we read a book, *we enter it*, as it were. (2) Reading a novel means that we *begin to care* for the people who make up the novel. (3) While we read a story *we experience action without having to act.*”

⁴⁷: “In the selective reading approach we listen to or read a text several times and ask, What statement (s) or phrase (s) seem particularly essential or revealing about the phenomenon or experience being described? These statements we then circle, underline, or highlight.”

⁴⁸: “my love and hopes for him are unconditional of course”; “The fundamental experience of parenting is hope.

⁴⁹ No original: “they were supposed to tell me what to do”; “Parents constantly need to know what to do”

Neste trabalho, as fases do procedimento da análise temática foram realizadas da seguinte forma: a) geração dos dados orais (encontros presenciais) e escritos (fóruns de discussão e perfil do TelEduc), por meio do curso de extensão; b) transcrição das gravações dos quatro encontros presenciais; c) leitura e releituras dos dados organizados em texto; d) levantamento dos excertos ou frases temáticas; e) organização dos excertos em “grupos temáticos”, que, neste trabalho, correspondem aos tópicos desenvolvidos na análise e e) análise interpretativa dos excertos temáticos.

Após a realização da análise dos excertos temáticos, em resposta à primeira pergunta de pesquisa, foram realizadas as oficinas para apresentação da análise desenvolvida aos participantes de pesquisa, conforme já descrito.

A segunda e terceira pergunta de pesquisa foram respondidas a partir da análise desenvolvida em resposta à primeira pergunta. Sendo assim, elas correspondem à compreensão da pesquisadora sobre as implicações possíveis para o ensino e aprendizagem de LE nos CELs e para a formação continuada de professores de línguas por meio do teletandem, tendo em vista as experiências analisadas.

Após descrever o contexto, os participantes e os procedimentos de coleta e análise dos dados, passo agora ao Capítulo III, que corresponde à análise e discussão dos dados.

CAPÍTULO III: ANÁLISE DOS DADOS

A análise inicia-se tendo em vista a primeira pergunta de pesquisa, a seguir:

- 1) Que significados os professores brasileiros constroem de seus primeiros contatos com o contexto de ensino e aprendizagem de línguas a distância, denominado teletandem?

Para responder a esta pergunta foram utilizados os dados gerados no curso de extensão, coletados por meio dos sete fóruns de discussão e dos quatro encontros presenciais, do qual os professores participaram e que os envolveu em atividades que contribuíram para a construção de reflexão sobre o contexto teletandem e experiência prática, por meio das sessões de teletandem realizadas com os parceiros uruguaios.

As duas próximas perguntas, abaixo, são respondidas com base na compreensão da experiência dos participantes de pesquisa com o contexto teletandem, construída na análise dos dados que respondem a primeira pergunta.

- 2) Que perspectivas podem ser apreendidas quanto à implementação da prática de teletandem nos CELs, a partir da análise dos significados construídos pelos participantes sobre o contexto teletandem?
- 3) De que maneira o contexto teletandem pode contribuir para a formação continuada de professores, a partir dos aspectos analisados em relação à primeira experiência dos participantes de pesquisa com esse contexto?

No quadro a seguir, apresento os excertos temáticos destacados e organizados em grupos temáticos que correspondem aos títulos de cada tópico desenvolvido na análise do dados.

Apresentação dos excertos temáticos de acordo com sua organização na Análise dos dados	
Grupos temáticos	Excertos Temáticos (ET)
3.1. O professor como praticante de teletandem	<p>ET1: “[...] eu me sinto como se eu estivesse dentro da casa dela falando com ela sentada no sofá [...]” (PrP1 Rosemeire)</p> <p>ET2: “[...] no meu teletandem parece que a gentes está [...] num bate papo [...] e parece que não é ensinar” (PrP1 Cristina)</p> <p>ET3: “quando estou no papel de par mais competente, ainda estou como professor” (PrP2 Roberto)</p> <p>ET4: “mesmo desempenhando o papel de aprendiz, não nos despimos totalmente do papel de professor” (PrP1 Ariane)</p> <p>ET5: “as vezes me sinto um pouco culpada porque parece que sempre as iniciativas de conduzir o tandem de acordar os horários parece que partem de mim [...]” (PrP1 Luana)</p> <p>ET6: “as vezes me sinto aluna as vezes professora [...]” (PrP2 Márcia)</p> <p>ET7: “[...] as vezes minha parceira me propõe um assunto do qual eu não tenho intimidade” (PrP1 Rosemeire)</p>
3.2. A descoberta de novos caminhos para o ensino e aprendizagem	<p>ET8: “Essa nova maneira de encarar o ensino e aprendizagem, por fugir ao que estamos habituados no nosso dia a dia, de repente, nos causa certo receio e, porquê não dizer, um certo medo de experienciar algo tão inovador” (PrP2 Cristilaine)</p> <p>ET9: “[...] nunca tinha participado de uma videoconferência, conversar com Skype é abrir os olhos para um mundo tão competitivo e maravilhoso” (PrP2 Darlene)</p> <p>ET10: “Fazer parte deste curso de formação [...] é fazer parte da moderdidade, desse mundo digital do qual não podemos fugir” (PrP1 Ariane)</p> <p>ET11: “Tenho muita dificuldade com o computador, mas a necessidade de aprender a usá-lo já é um desafio de aprendizagem” (PrP2 Judite)</p> <p>ET12: “Tenho bastante dificuldades com o uso do computador mas, estou otimista e acho que logo estarei mais tranqüila.” (PrP2 Judite)</p> <p>ET13: “Novas tecnologias são difíceis de se absorver de início [...]” (PrP1 Cristina)</p> <p>ET14: “Eu estou “boba”, de ver, manusear, superar meus medos.” (PrP2 Darlene)</p> <p>ET15: “[...] na verdade eu acho que o meu maior interesse o que chamou a atenção [...] foi uma maneira de me forçar por que se não fosse esse contexto eu acho que eu ainda estaria muito alheia, muito distante, então foi uma maneira de me forçar a compreender a entender a saber usar esses recursos tecnológicos [...]” (PrP1 Luana)</p> <p>ET16: “de repente o teletandem ele está conectado com um novo conceito de ensino (+) de saber que vem se sabe (+) se constituindo com essa nova sociedade com essa nova cultura” (PrP1 Luana)</p> <p>ET17: “é um novo desafio a ser conquistado e realizado” (PrP2 Darlene)</p> <p>ET18: “Temos que reaprender a ensinar” (PrP1 Dora)</p> <p>ET19: “Temos que repensar nossa maneira de ensinar” (PrP2 Sulamita)”</p> <p>ET20: “a reflexão pede mudanças, rompimentos de antigas práticas pedagógicas e a construção de novos paradigmas e ações para o ensino e a aprendizagem de LE.” (PrP1 Rosemeire)</p>
3.3. As angústias do processo	<p>ET21: “Como orientar nossos alunos se nós mesmos temos tais dificuldades e as vezes maiores que as deles?” (PrP2 Judite)</p> <p>ET22: “Apesar da tecnologia estar muito avançada encontramos alguns problemas como conseguir gravar as interações no próprio computador.” (PrP2 Simone)</p> <p>ET23: “[...] estou muito desanimada porque estou tendo muitos problemas técnicos para gravar no meu computador e no do laboratório.” (PrP2 Sulamita)</p> <p>ET24: “Teve umas questões tecnológicas porque as vezes quando uma consegue ver a outra não consegue ouvir [...]” (PrP1 Cristina)</p> <p>ET25: “Seria importante que a interação de ambas as partes fossem mais simples, não é fácil das pessoas estarem online.” (PrP2 Darlene)</p> <p>ET26: “Acho que o maior problema seja a FALTA DE TEMPO, pois, estamos numa</p>

	<p>interação de TANDEM com professores cujo tempo disponível é bem escasso.” (PrP2 Roberto)</p> <p>ET27: “[...] sinto que nos faltam parceiros com os mesmos objetivos que os nossos.” (PrP2 Irene)</p> <p>ET28: “O Parceiro sumiu!” (PrP1 Cristina)</p> <p>ET29: “a parceira não apareceu e assim ela ta [conseguiu uma outra parceira mas ela ta com problemas de horário (+) então aí vem a questão da experiência negativa [...] uma experiência frustrante [...] ela criou uma expectativa (+) marcou combinou faz a parte dela e [e a outra parte não não correspondeu.” (PrP1 Ariane)</p>
<p>3.3.1. O aluno ideal para a prática de teletandem e a infraestrutura que não temos</p>	<p>ET30: “Não temos espaço físico e nem ferramentas disponíveis para o teletandem” (PrP2 Sulamita)</p> <p>ET31: “[...] como trabalhar com os alunos se não temos ferramentas e nem espaço físico para que o aluno faça teletandem [...]” (PrP2 Márcia)</p> <p>ET32: “[...] não há espaço físico adequado são poucos alunos que tem maturidade para usar esse processo” (PrP2 Simone)</p> <p>ET33: “Há alunos com muita vontade de aprender a língua de uma maneira mais rápida: alguns deles destoam do resto da sala, com ritmo intenso e facilidade na aprendizagem. Esses alunos seriam meus escolhidos para participarem do projeto.” (PrP1 Ariane)</p> <p>ET34: “Colocaria no teletandem aqueles que têm vontade e estão interessados em aprender algo novo com metodologias modernas.” (PrP2 Sulamita)</p> <p>ET35: “Em um primeiro momento a título de observação, seria interessante colocar em parcerias alunos que se interessem.” (PrP1 Rosemeire)</p> <p>ET36: “eu colocaria os alunos que tem mais interesse que tem facilidade na aprendizagem” (PrP2 Irene)</p> <p>ET37: “haveria que se pensar em trabalhar em TANDEM também com os alunos cujo processo de aprendizagem apresente algum entrave, pois, de repente, com os novos meios do TANDEM esses alunos poderiam se soltar mais” (PrP2 Roberto)</p> <p>ET38: “Como está escrito na lei, oportunidade para todos, mas depende do espaço físico” (PrP2 Darlene)</p> <p>ET39: “Depois de refletir acredito que a oportunidade deveria ser aberta a todos para que os se interessassem e/ou se adaptassem ao sistema pudessem participar” (PrP1 Sueli)</p> <p>ET40: “Em um nível transcultural, os alunos desenvolverão habilidade de avaliar as diferenças interculturais e resolver problemas que surjam durante a interação através dos princípios de cooperação e comunicação” (PrP1 Rosemeire)</p> <p>ET41: “Não concordo que o aluno só aprenda em sala de aula. Acho fundamental que ele tenha acesso às modernidades” (PrP2 Sulamita)</p> <p>ET42: “estou ansiosa para realizar as parcerias e observar como será realizada entre os alunos” (PrP1 Rosemeire)</p>
<p>3.3.2. Autonomia: será que meus alunos estão preparados para ela?</p>	<p>ET43: “Minha inquietação é essa: como preparar meu aluno para o uso da autonomia no processo de ensino e aprendizagem teletandem” (PrP1 Ariane)</p> <p>ET44: “[...] me preocuparia com a questão da autonomia, visto que os alunos ainda não estão preparados para seu uso.” (PrP1 Ariane)</p> <p>ET45: “na verdade antes de ser autônomo, devemos ser conduzidos a isso” (PrP1 Ariane)</p> <p>ET46: “A autonomia está presente durante todo o processo de aprendizagem.” (PrP2 Márcia)</p> <p>ET47: “Creio que a autonomia vai surgindo com o tempo, a partir de várias experiências que temos em determinados contextos e aprendendo com alguns erros.” (PrP2 Roberto)</p> <p>ET48: “Autonomia para mim é algo que se constrói a medida que se tem intimidade com o aprendizado.” (PrP2 Sulamita)</p> <p>ET49: “A autonomia tem a ver com a habilidade de liderança, a qual sabemos que não condiz com o perfil de todos os indivíduos.” (PrP1 Rosemeire)</p>

	<p>ET50: “considero que com a “liberdade/autonomia” vem a problemática de quão determinados nossos alunos estarão para não perderem o foco do que é realmente a aprendizagem de uma língua estrangeira por meio do teletandem.” (PrP1 Cristina)</p> <p>ET51: “Será que nossos alunos já não são autônomos no que lhes interessa aprender e não estão a um passo da “transculturação”” (PrP1 Daniela)</p> <p>ET52: “Ela é mais forte que nós...Esta autodeterminação e emancipação estão interagindo o tempo todo no Teletandem ou qualquer outra atividade onde nós somos os estímulos e conclusões” (PrP2 Cecília)</p>
3.3.3. Meu aluno e eu frente às tecnologias	<p>ET53: “[...] não sou da geração que nasceu com um chip na nuca.” (PrP1 Luana)</p> <p>ET54: “[...] os alunos o processo de interação deles com o mundo com a tecnologia visão dele é muito diferente da nossa e é onde da conflito às vezes parece que eles é evoluíram e a gente ficou parado no tempo [...]” (PrP1 Luana)</p> <p>ET55: “esta geração adora uma tecnologia [...]” (PrP1 Cristina)</p> <p>ET56: “[...] eles aprendem sobre isso muito rápido.” (PrP1 Cristina)</p> <p>ET57: “A interação virtual para meus alunos é mais dinâmica e fácil, do que para mim.” (PrP1 Luana)</p>
3.3.4. Que espanhol meus alunos vão aprender?	<p>ET58: “[...] eu já aprendi algumas coisas né (+) com relação ao espanhol do Uruguai (+) que o espanhol nosso aqui é da Espanha e tem bastante diferença né [...]” (PrP2 Sulamita)</p> <p>ET59: “[...] nós temos mais contato com argentinos que com uruguaios (+) ela tem um acento muito interessante (+) ela usa estruturas que eu não estava acostumada [...] e isso enriquece (+) está enriquecendo toda a (+) o vocabulário [não só o vocabulário como as estruturas [...]” (PrP2 Márcia)</p> <p>ET60: “Observei que sem eu perceber comecei a usar o voseo no lugar do tu. Mas logo que me dei conta me corrigi sozinha, não por achar que estava errado, mas sim porque o meu espanhol é o da Espanha e dele eu não abro mão.” (PrP2 Sulamita)</p> <p>ET61: “[...] se a gente não corrige pode haver o caso da fossilização né” (PrP1 Luana)</p> <p>ET62: “Não seria medo, mas eu também ficaria preocupada se o aluno aprendesse com o parceiro estrangeiro determinados registros da língua e o parceiro não avisasse que tal forma se usa no registro coloquial e não no escrito.” (PrP1 Dora)</p> <p>ET63: “[...] porque eu acredito que um aluno ele começa realmente a aprender a efetivar e a concretizar seu aprendizado quando ele começa a produzir linguagem” (PrP1 Luana)</p> <p>ET64: “[...] agora no teletandem você deixa um pouco a parte escrita de lado pra interagir muito na oralidade e a oralidade é rápido (+) você fala uma coisa a pessoa fala outra e as vezes passa e você nem anota.” (PrP1 Cristina)</p> <p>ET65: “porque dentro do centro de língua a gente está ali pra ensinar a estrutura da escrita da língua agora o que falta no centro de línguas é desenvolvimento da oralidade” (PrP1 Ariane)</p> <p>ET66: “na sala de aula parece que tudo é meio mecânico esse contexto real é quase inexistente a gente força situações mecânicas de comunicação e isso no tandem não ocorre a gente tem uma comunicação realmente real” (PrP1 Rosemeire)</p> <p>ET67: “No meio particular é visto como meio de consumo, a língua vendida como um produto enlatado que se compra em supermercado; na rede pública é pior, a língua estrangeira está no currículo, mas para “inglês ver” [...]” (PrP1 Cristina)</p>
3.3.5.	<p>ET68: “Como fazer com que eles se conscientizem de sua postura frente ao aprendizado?” (PrP2 Sulamita)</p> <p>ET69: “Quando a mediação do professor é necessária?” (PrP1 Dora)</p> <p>ET70: “[...] tem que haver uma orientação constante” (PrP2 Simone)</p> <p>ET71: “a gente estava colocando sobre a questão da mediação (+) ela deve ser algo natural do processo de teletandem (+) quer dizer (+) deve estar vinculado ou essa mediação deve acontecer quando quem faz o teletandem tem alguma dúvida [...]” (PrP1 Luana)</p>

Mediador: como serei um?	<p>ET72: “nosso modelo de ensino não prioriza a autonomia” (PrP2 Márcia)</p> <p>ET73: “mesmo sendo uma aprendizagem autônoma, é necessário um guia, uma direção.” (PrP2 Valdir)</p> <p>ET74: “[...] como professor podemos auxiliar como mediadores enfrentando os novos desafios, como o apoio de monitores e leituras.” (PrP2 Darlene)</p> <p>ET75: “até que ponto nós fomos orientados e até que ponto nós vamos orientar” (PrP1 Ariane)</p> <p>ET76: “não eu penso que nessa questão da correção quando isso for levado pro aluno porque a gente está muito mais atento ao uso da preposição excesso de preposição [...] o aluno nosso de língua portuguesa ele não domina a própria estrutura da língua portuguesa e ele não vai conseguir se dar conta desse erro né?” (PrP1 Ariane)</p>
--------------------------------	---

Quadro 16: Excertos temáticos de acordo com sua organização na Análise dos dados

A organização dos excertos temáticos tal qual apresentada no Quadro 16 possibilitou o estabelecimento de diálogo com os dizeres dos participantes e também permitiu relacioná-los, e interpretá-los de acordo com as possibilidades de análise que cada tema destacado suscitou.

Início, portanto, a análise, com vistas a responder as perguntas de pesquisa, buscando revelar os significados que os professores brasileiros constroem a partir do primeiro contato com o teletandem, quais as possíveis implicações de suas experiências para o ensino e aprendizagem de línguas nos CELs, por meio do contexto teletandem, e de que forma esse contexto pode contribuir para a formação continuada de professores, a partir do que pode ser depreendido da análise das experiências dos participantes.

3.1 O professor como praticante de teletandem

O primeiro contato dos participantes com a prática de teletandem, ou seja, os 16 encontros que realizaram com um parceiro uruguaio (a) por meio de uma interação virtual mediada por uma ferramenta de comunicação audiovisual, foram representados por eles como momentos de experimentação e de descobertas de diferentes sensações proporcionadas pelo contexto e pela parceria estabelecida.

Neste primeiro tópico analiso sete excertos temáticos que revelam aspectos das experiências como praticantes de teletandem dos participantes PrP1 Rosemeire, PrP1 Cristina, PrP2 Roberto, PrP1 Ariane, PrP1 Luana e PrP2 Márcia. O primeiro excerto, traz a percepção de PrP1 Rosemeire sobre o contexto teletandem.

ET1: “interagindo em tempo real dentro da minha casa ela na casa dela (+) ela me mostrando coisas do cotidiano dela que eu nunca imaginava que eu pudesse aprender a não ser se eu fosse pro Uruguai e vivesse ali por um período de tempo (+) até um dia eu falei **eu me sinto como se eu estivesse dentro da casa dela falando com ela sentada no sofá** da sala eu me sinto assim muitas vezes (+) então assim (+) é o cotidiano o real ali dentro da comunicação” (PrP1 Rosemeire, Transcrição E3)

PrP1 Rosemeire relata a “sensação de real” da interação de teletandem, exemplificando que, em relação à interagente uruguaia, se sente como se estivesse “dentro da casa dela, falando com ela sentada no sofá da sala”. Um tipo de interação como essa pode indicar que alguns dos aparatos tecnológicos que medeiam a interação (*webcam*, tela do computador, etc) podem ter sido naturalizados na interação e não foram percebidos como mediadores da mesma, ou seja, o fator dominante na interação é representado como “eu e minha parceira”, sendo a tecnologia, a distância geográfica e temporal aparentemente quase esquecidas durante a comunicação.

A percepção do contexto, tal qual PrP1 Rosemeire descreve, dialoga com o conceito de *presença*, descrito por Lombard e Ditton (1997 apud VASSALLO, 2009, p. 96) como “[...] a *ilusão perceptiva de não mediação* [...]”, o qual Vassallo (2009) aplica ao contexto teletandem para analisar como a relação comunicativa ocorre nesse contexto. Essa ilusão perceptiva de não mediação, evidencia-se na interação de PrP1 Rosemeire, de acordo com o que observamos no ET1, pela forma como a participante representa a mediação da tecnologia na interação. Essa experiência relaciona-se ao posicionamento de Mantovani e Riva (1999, apud VASSALLO, 2009) de que a presença “física” em um ambiente, ou seja, o “estar” e compartilhar um mesmo espaço físico, pode não ser necessariamente mais “real” ou verdadeira que uma relação a distância, ou de *telepresença*, como no caso do teletandem.

Segundo VASSALLO (2009, p. 99), o conceito de *presença* abrange os conceitos de *telepresença*, referente à “percepção de um ambiente ou simulado, mediada por recursos tecnológicos” e *presença social*, entendido pela autora como a percepção de estar com o outro. Os elementos comuns referentes a estes dois conceitos, segundo Khalifa e Shen (2004, apud VASSALLO, 2009), são a vividez, interatividade e velocidade. O primeiro diz respeito à riqueza de representação do ambiente proveniente, no caso do teletandem, dos recursos audiovisuais que possibilitam um detalhamento de informações espaciais e sensoriais do ambiente. O elemento interatividade é bastante caracterizado pela dinamicidade da

comunicação e a velocidade diz respeito à rapidez ou à sincronicidade da interação. Essa dinamicidade foi percebida por PrP1 Cristina, conforme seu relato a seguir:

ET2: “totalmente diferente porque pelo menos **no meu teletandem parece que a gente está mesmo como o Leandro falou (+) num bate-papo (+)** compartilhando informações (+) eu pergunto ela pergunta e a gente fala o que é semelhante o que é diferente e aí a gente fala a não mas aqui então lá (+) **e parece que não é ensinar**” (PrP1 Cristina, Transcrição E3)

PrP1 Cristina descreve, em relação à sua percepção da interação, sua sensação de estar participando de um bate-papo semelhante a uma conversa rotineira bastante próxima de um diálogo presencial com um amigo. No entanto, esse diálogo tem seus fins pedagógicos, o que parece surpreender PrP1 Cristina pois, segundo ela, “parece que não é ensinar”. A surpresa demonstrada pela participante está na sua compreensão da dinâmica comunicativa do teletandem que, ao possibilitar um espaço de “compartilhamento de informações”, constrói então a aprendizagem, sem necessariamente ter uma relação direta com o ensino. Nesse caso, o ensino está embutido no processo comunicativo entre os pares e, em alguns momentos, mais explícito, como no caso do *feedback*, criando assim uma diferente sensação de aprendizagem nos interagentes. Essa nova relação com o aprender causa certo estranhamento em PrP1 Cristina, que a coloca frente a uma nova realidade em que o ensino passa a não representar e a não ocorrer apenas a partir da prática mais tradicional (aula frontal) da sala de aula de línguas.

Por outro lado, outros três participantes representam de outra forma essa relação comunicativa no teletandem, dando destaque para a dinâmica de troca de papéis entre os interagentes. Iniciemos com a afirmação de PrP2 Roberto sobre a percepção de seu papel como par mais competente durante a comunicação em teletandem:

ET3: “**quando estou no papel de par mais competente, ainda estou como professor** e tenho quase que as mesmas preocupações que tenho em sala de aula: Será que estou sendo claro? Meus exemplos são suficientes?” (PrP2 Roberto, Fórum a tecnologia e a formação em serviço I)

Conforme PrP2 Roberto, sua experiência foi marcada pela preocupação de ensinar ao parceiro e garantir seu aprendizado. Nesse sentido, podemos entender que o mesmo não se

desvencilha de seu papel de professor e se coloca em uma situação de “preocupação”, por achar que a aprendizagem de seu parceiro depende de sua atuação como par mais competente, atuação esta relacionada ao seu papel de professor em sala de aula. Tal vivência do contexto teletandem diferencia-se da proposta de Brammerts (2002) para parcerias de aprendizagem em tandem, segundo a qual é o parceiro menos competente quem deve preocupar-se com a própria aprendizagem e buscar construir na relação com o parceiro mais competente as condições necessárias para o seu desenvolvimento. Ainda sobre a dinâmica de troca de papéis no teletandem, PrP1 Ariane afirma que:

ET4: “mesmo desempenhando o papel de aprendiz, **não nos despimos totalmente do papel de professor**” (PrP1 Ariane, Fórum a tecnologia e a formação em serviço I)

Nesse caso, PrP1 Ariane relata uma vivência ainda mais conflituosa, pois mesmo como aprendiz, ou seja, no momento da comunicação em que utiliza o espanhol com o auxílio da interagente uruguaia, ela não se desvencilha de sua posição de professora. Essa experiência, representada por meio do verbo “despir-se”, remete a uma situação de insegurança, ou seja, ao sair do papel de professora, a participante pode temer o enfrentamento de uma situação nova e embaraçosa. Dessa forma, o relato de PrP1 Ariane pode indicar uma relação de poder, no sentido de que, como professora, a interagente pode buscar maior controle e segurança durante a comunicação com o par mais competente. Diferentemente de PrP1 Ariane, PrP1 Luana demonstra-se culpada ao sentir que exerce demais o papel de ser a responsável pela interação, não em termos da interação em si, mas do estabelecimento dos acordos que sustentam a parceria,

ET5: “as vezes **me sinto um pouco culpada porque parece que sempre as iniciativas de conduzir o tandem** de acordar os horários parece que **partem de mim as vezes eu sinto a minha parceira um pouco esperando** que eu tome a iniciativa mas também eu entendo que parece muito ocupada né tem muitos afazeres e o nosso horário ta combinado assim de sábado a noite” (PrP1 Luana, Transcrição E1)

A colocação de PrP1 Luana demonstra o seu grande compromisso com a parceria, mas ao mesmo tempo, um desconforto por ser levada, por uma possível omissão da parceira, a ter demasiada iniciativa no que se refere ao estabelecimento dos acordos na parceria. PrP2 Márcia, voltando-se para interação, aponta para um equilíbrio na relação,

ET6: “**As vezes me sinto aluna as vezes professora.** Não me preocupo muito com isso e no final percebo que para os dois lados é produtivo.” (PrP2 Márcia, Fórum A tecnologia e a formação em serviço I)

A fala de PrP2 Márcia mostra que a mesma divide-se na interação entre o papel de professora e de aluna. No entanto, esse posicionamento nos remete muito mais a um contexto de sala de aula, de uma interação unilateral de “transmissão de conhecimento” entre professor e aluno do que a caracterização esperada de uma interação em teletandem, na qual, supostamente, os papéis de professor e de aluno dão lugar aos papéis de aprendizes, que se revezam no exercício de par mais competente e menos competente, sem que isso implique uma relação por demais focada no ensino, tal qual descrevemos anteriormente.

PrP1 Rosemeire relata uma dificuldade na prática de teletandem em relação aos temas escolhidos por sua parceira para serem trabalhados durante as interações.

ET7: “no meu caso não eram os problemas tecnológicos mas muitas vezes de incompatibilidade do assunto (+) **as vezes a minha parceira me propõe um assunto do qual eu não tenho intimidade**” (PrP1 Rosemeire, Transcrição E3)

Temos aqui uma situação de aprendizagem que não é necessariamente um problema, conforme apresentado por PrP1 Rosemeire, mas uma possibilidade para a negociação entre os pares. Embora seja comum, entre praticantes de teletandem, relatos de dificuldades com a incompatibilidade de temas ou a falta de assunto durante uma interação, parece que é justamente nesses momentos que os pares podem desenvolver a habilidade, na língua-alvo ou em sua língua materna, de negociarem os objetivos e direcionamentos da parceria.

Garcia (2010), baseando-se em Putnam e Roloff (1992), afirma que sob uma perspectiva interacionista de aquisição da linguagem, a língua deve ser utilizada para cumprir

uma tarefa. Assim, a negociação, como processo por meio do qual os interagentes discutem o andamento das interações, o alcance de seus objetivos, as formas como podem colaborar um com o outro é propícia para o uso da língua, para gerar os reajustes necessários à parceria e para o engajamento dos interagentes na compreensão do que uma relação colaborativa de aprendizagem envolve.

A partir do que discutimos até o momento, podemos entender que o primeiro contato dos participantes com o contexto teletandem foi marcado por surpresas ao descobrirem as possibilidades interativas do meio, bem como iniciou um questionamento entre os participantes sobre seus papéis na interação, uma vez que a relação não é a convencional interação professor-aluno, mas entre parceiros de aprendizagem. Esta adequação ao papel de aprendiz, na interação de teletandem, parece ter ocorrido de forma natural para alguns participantes, mas foi um fator que gerou preocupação para aqueles que relacionaram o papel de interagente em teletandem ao papel de professor em sala de aula.

Como visualizamos nos dois primeiros excertos, nas falas de PrP1 Rosemeire e PrP1 Cristina, a percepção dessas participantes em relação à aprendizagem por meio da comunicação em teletandem foi marcada pela surpresa por se comunicarem de forma tão vívida, mesmo a distância e mesmo sendo mediadas pelo computador. Também verificamos a compreensão das mesmas sobre a possibilidade de aprendizagem sem que necessariamente exista uma relação de ensino, tal qual é praticado na sala de aula tradicional, mas que ocorre em processo de colaboração mútua, por meio do qual os interagentes oferecem andaimes (VYGOTSKY, 2007) para a aprendizagem um do outro. Já nos excertos seguintes, de PrP2 Roberto, PrP1 Ariane, PrP1 Luana e PrP1 Márcia, as questões levantadas por esses participantes refletem uma vivência aparentemente conflituosa, de diferentes formas, em relação ao lugar do ensino na interação de teletandem. A experiência desses participantes com o teletandem parece ter passado, inevitavelmente, pelo filtro de suas experiências presenciais, calcadas no ensino, de forma a legitimar esse novo contexto a partir destas mesmas experiências presenciais. Nos último excerto, PrP1 Rosemeire cita um problema com a incompatibilidade de temas ou assunto, revelando uma dificuldade em negociar os objetivos e desenvolvimento das interações.

Fechando este primeiro tema, as experiências descritas pelos participantes, chamaram a atenção para o modo pelo qual a prática de sala de aula refletiu-se nas suas percepções de

seus papéis como interagentes de teletandem e para como os participantes vivenciaram esse novo contexto de aprendizagem mediado por computador.

3.2 A descoberta de caminhos novos para o ensino e aprendizagem

Neste tema, analiso os excertos que revelam aspectos da experiência dos participantes PrP2 Cristilaine, PrP2 Darlene, PrP1 Ariane, PrP2 Judite, PrP1 Cristina, PrP1 Luana, PrP1 Dora, PrP2 Sulamita e PrP1 Rosemeire, no contexto teletandem em relação a suas percepções sobre as novas possibilidades de práticas de ensino e aprendizagem de línguas, a partir do contexto teletandem. Para este grupo temático foram selecionados treze excertos temáticos. Dou início à análise com o excerto de PrP2 Cristilaine.

ET8: “Essa nova maneira de encarar o ensino e aprendizagem, por fugir ao que estamos habituados no nosso dia a dia, de repente, nos causa um certo receio e, porquê não dizer, um certo **medo de experienciar algo tão inovador**” (PrP2 Cristilaine, Fórum Refletir e compartilhar)

A vivência de PrP2 Cristilaine com o contexto teletandem é relacionada à sensação de certo temor ou medo, por ser um contexto até então desconhecido e inovador, segundo suas palavras. O medo em si, ou seja, aquela sensação definida pelo dicionário Larousse (Rodrigues, Nuno, Pozzoli 2009, p. 495) como “1. Sentimento de angústia, de apreensão face a um perigo real ou imaginário. 2. Apreensão, receio, temor, sobressalto” pode ser um sentimento bom na medida em que impõe certa cautela diante de realidades novas e diferentes do que estamos habituados. Apesar do medo, PrP2 Cristilaine, bem como outros participantes, conforme mostro a seguir, se envolvem com a realidade do mundo digital e das altas tecnologias, partindo do princípio de que, se existem os medos, estes devem ser enfrentados.

ET9: “Esses dois aspectos levam muito a uma reflexão, o quanto eu preciso aprender, é um mundo que eu não conhecia, nunca tinha participado de uma vídeoconferência, **conversar com Skype, é abrir os olhos para um mundo tão competitivo e maravilhoso**, vale a pena ser professora” (PrP2 Darlene, Fórum a tecnologia e a formação em serviço I)

ET10: **“Fazer parte deste curso de formação é começar a andar por um caminho novo, de descobertas, desafios e encantamentos. É fazer parte da modernidade, desse mundo digital do qual não podemos fugir.”** (PrP1 Ariane, Fórum a tecnologia e a formação em serviço II)

As experiências de PrP2 Darlene e PrP1 Ariane com as tecnologias, por meio do contexto teletandem, são descritas pelas participantes como, um abrir de olhos “para um mundo tão competitivo e inovador” e como fazer parte de um mundo digital do qual não se pode “fugir”. As formas pelas quais essas experiências foram descritas podem ser indícios de que as participantes se colocaram em situação de enfrentamento diante das tecnologias, de modo que esta relação não se deu de forma harmoniosa, mas por meio de “choque e luta”, que demandou uma disposição que pode ter mobilizado toda a experiência, o cotidiano dessas participantes. A descrição do mundo digital como competitivo e inovador, parece revelar uma angústia que pode estar relacionada também à necessidade da participante se manter atualizada para permanecer no mercado de trabalho, ou seja, a fuga deste mundo, nas palavras de PrP1 Ariane, já não é possível, pois disso depende a própria sobrevivência do professor no mercado de trabalho.

Segundo PrP2 Darlene, o enfrentamento dos desafios impostos pelo mundo digital e pelas tecnologias faz parte da vida profissional do professor e dá sentido à profissão, mesmo que ele tenha medo e vontade de fugir deste mundo.

A necessidade de inserção no “mundo” das tecnologias, sendo estas, possivelmente, os principais elementos representativos do que PrP2 Darlene coloca como “modernidade”, chama a atenção para um distanciamento que pode remeter ao tempo - modernidade, e ao espaço - mundo das tecnologias. Se assim pensarmos, podemos visualizar que na relação com as tecnologias e seus usos, a participante, embora seja parte do “mundo” das tecnologias e da modernidade, na medida em que estas estão presentes e são utilizadas no seu dia-a-dia, seja em casa ou na escola (telefone, internet, computador, etc.), a participante não se considera como tal. Nesse caso, o que a faz sentir-se parte é a possibilidade de dominar e vivenciar práticas que utilizem as tecnologias com fins pedagógicos, assim como foi vivenciado por ela no curso. Sendo assim, o desafio para essa participante parece ser a de incluir o uso de tecnologias no seu cotidiano escolar e para fins educacionais.

Nesse caminho de descobertas de novas possibilidades para o ensino e aprendizagem de línguas, alguns participantes também se posicionam quanto à dificuldade no uso do

computador e da tecnologia em geral, sendo esta uma característica determinante da forma como eles se relacionam com a tecnologia, primeiramente e, em seguida, com o contexto teletandem.

ET11: “Tenho muita dificuldade com o computador, mas **a necessidade de aprender a usá-lo já é um desafio de aprendizagem.**” (PrP2 Judite, Fórum a tecnologia e a formação em serviço II)

ET12: “**Tenho bastante dificuldades com o uso do computador** mas, estou otimista e acho que logo estarei mais tranqüila.” (PrP2 Judite, Fórum Minhas experiências em teletandem I)

ET13: “**Novas tecnologias são difíceis de se absorver de início**, pelo menos para mim, as aulas vão ajudar muito; só tenho receio de não acompanhar toda informação, mas vou tentar me empenhar bastante.” (PrP1 Cristina, Fórum Minhas experiências de teletandem II)

Nos excertos 11, 12 e 13, PrP2 Judite e PrP1 Cristina relatam suas dificuldades com o uso do computador e se posicionam como pouco conhecedoras da tecnologia. No entanto, as duas participantes demonstram predisposição para superá-las.

PrP2 Judite, afirma que a necessidade de aprender a usar o computador é um “desafio” de aprendizagem. Apesar da relação com as tecnologias e o computador ser representada pelas participantes como difícil, ao mesmo tempo, esperam que, ao final do processo de aproximação, no contexto do curso de formação, estejam se sentindo mais tranquilas e familiarizadas com novas possibilidades de usos de tecnologia para a promoção de contextos de aprendizagem. A seguir, PrP2 Darlene e PrP1 Luana também relatam os resultados viabilizados pelo curso de formação e as motivações para a incursão nesse processo de aproximação às tecnologias e ao contexto teletandem.

ET14: “**eu estou “boba”, de ver, manusear, superar meus medos.**” (PrP2 Darlene, Fórum Experiência intercultural)

ET15: “como nós resolvemos com isso então na verdade eu acho que o meu maior interesse o que chamou a atenção (+) antes dessa questão do aperfeiçoamento linguístico dessa interação (+) foi aprender foi **uma maneira de me forçar** por que se não fosse esse contexto eu acho que eu ainda estaria muito alheia, muito distante, então foi **uma maneira de me forçar a compreender a entender a saber usar esses recursos**

tecnológicos é eu acredito ainda que isso é uma questão um tanto distante do nosso trabalho do dia-a-dia” (PrP1 Luana, Transcrição E1)

O texto de PrP2 Darlene revela um sentimento de emancipação individual e empoderamento em relação ao uso de tecnologias, ao afirmar estar “boba” de ver e superar seus medos. A ideia da superação indica como o primeiro contato com o contexto teletandem foi um processo importante para a desmistificação e familiarização de PrP2 Darlene às tecnologias. Esse contato inicial foi marcado por mobilização de seus conhecimentos e esforços em lidar com a nova realidade que se impõe à formação do professor. PrP1 Luana, por sua vez, vivencia a prática de teletandem como modo de “forçar” sua aproximação com as tecnologias, ou seja, de superar suas resistências quanto ao contato com as tecnologias e de se curvar a uma realidade da qual parece que já não dá para fugir e que, de alguma forma, deve ser incorporado ao dia a dia do professor.

Nos próximos excertos, puderam ser verificadas algumas visões dos participantes sobre as mudanças necessárias e sobre a nova realidade de aprendizagem desencadeada pelo contexto teletandem.

ET16: “de repente o teletandem ele está conectado com **um novo conceito de ensino (+) de saber que vem se sabe (+) se constituindo com essa nova sociedade com essa nova cultura (+)** de repente se a gente pegar aqui o conceito de ensino tradicional talvez não se encaixe” (PrP1 Luana, Transcrição E3)

PrP1 Luana deixa marcada em sua fala uma oposição entre velho e novo. O teletandem é, portanto, relacionado a um “novo” conceito de ensino, a uma “nova” sociedade e a uma “nova” cultura que se contrapõe ao conceito de ensino tradicional. Nesse jogo de forças, o teletandem parece ser resultado de um rompimento com práticas educativas consagradas pela tradição e inspirador de uma concepção de ensino que não se encaixa nos moldes do tradicional. A experiência de aprendizagem no contexto teletandem e o contato com as NTICs que esta prática envolve são mobilizadores de motivações para transformação no fazer do professor, conforme as falas a seguir:

ET17: “**é um novo desafio a ser conquistado e realizado.**” (PrP2 Darlene, Fórum Refletir e compartilhar)

ET18: “**Temos que reaprender a ensinar**” (PrP1 Dora, Fórum Refletir e compartilhar)

ET19: “**Temos que repensar nossa maneira de ensinar**” (PrP2 Sulamita, Fórum Refletir e compartilhar)

De acordo com a fala das três participantes, a imersão no contexto de prática de teletandem e do contexto mais geral das transformações tecnológicas remete a um discurso do “renovar”, de “reaprender” e de “repensar” suas práticas. A conquista desse mundo tecnológico atrelado à prática cotidiana da sala de aula é decorrente, portanto, de um processo de reflexão que deve partir da realidade do próprio professor, de suas crenças sobre ensino e aprendizagem e a partir daquilo que o mesmo vivencia e que constitui seu currículo profissional e pedagógico.

Segundo PrP1 Rosemeire:

ET20: “a reflexão pede mudanças, **rompimentos** de antigas práticas pedagógicas e a **construção de novos paradigmas** e ações para o ensino e a aprendizagem de LE.” (PrP1 Rosemeire, Fórum A tecnologia e a formação em serviço I)

Para PrP1 Rosemeire, a reflexão leva a um processo de rompimento com as “antigas práticas”, que podemos entender como práticas tradicionais ou aquelas familiares à prática do professor, e à construção de novos paradigmas. Esse pensamento, conforme colocado, parece estabelecer um ponto de partida para novos caminhos para o ensino e aprendizagem que se iniciam a partir de um marco zero e deixam para trás o histórico de experiências do próprio professor. No entanto, o rompimento citado pela participante parece não ser possível nem mesmo desejável, uma vez que o processo de reflexão crítica não se inicia a não ser a partir de um referencial de vivências e práticas contextualizadas. Assim, essa ideia de rompimento pode indicar um cenário de crise e instabilidade, reconhecida pela participante, e que precisa ser superado.

Ao mesmo tempo, os quatro últimos excertos, podem sugerir um discurso que assume formas justificadoras para ausência de transformação da atual situação (“Temos que

reaprender a ensinar” ou “Como orientar nossos alunos se nós mesmos temos tais dificuldades e às vezes maiores que às deles?”). Ao assumirem, em suas falas, que a realidade afetada pelo desenvolvimento das TICs e aquela por eles experienciada, por meio do contexto teletandem, requerem mudanças nas concepções de ensino e aprendizagem e nas práticas pedagógicas, os participantes não deixam claro se os mesmos se incluem como agentes que podem promover essas mudanças. Resta saber até que ponto os participantes dispõem da vitalidade profissional para desencadear tais transformações demandadas pela utilização das novas tecnologias em suas aulas.

3.3 As angústias do processo

Neste tópico, analiso os excertos temáticos que revelam as principais apreensões dos participantes, a partir de suas experiências como praticantes de teletandem. São analisados a seguir, nove excertos, dos participantes PrP2 Judite, PrP2 Simone, PrP2 Sulamita, PrP1 Cristina, PrP2 Darlene, PrP2 Roberto, PrP2 Irene e PrP1 Ariane. Início com o excerto de PrP2 Judite, no qual a participante descreve uma de suas preocupações.

ET21: “Como orientar nossos alunos se **nós mesmos temos tais dificuldades e as vezes maiores que às deles?**” (PrP2 Judite, Fórum Refletir e compartilhar)

Por representarem o primeiro contato dos professores com o contexto de aprendizagem de línguas a distância, o teletandem, o processo de interação de teletandem com um(a) parceiro(a) uruguaio(a), e as reflexões teóricas sobre aprendizagem em tandem durante o curso, foram fontes de sentimentos e impressões contraditórias entre os professores. Ao mesmo tempo em que houve um deslumbramento com as possibilidades de aprendizagem que a prática de teletandem promove, houve também momentos de angústias em relação às próprias interações dos professores e em relação a uma possível projeção dessa prática para seus alunos dos CELs. Os próximos excertos trazem as aflições de três participantes, geradas a partir da prática de teletandem. Essas angústias podem ser desencadeadas por duas razões: as tecnologias e a interação com o parceiro.

Os problemas tecnológicos foram relatados por PrP2 Simone, PrP2 Sulamita e PrP2 Cristina das seguintes formas:

ET22: “Apesar da tecnologia estar muito avançada encontramos alguns **problemas como conseguir gravar as interações** no próprio computador.” (PrP2 Simone, Fórum A tecnologia e a formação em serviço II)

ET23: “Concordo com você Simone, porém **estou muito desanimada porque estou tendo muitos problemas técnicos para gravar** no meu computador e no do laboratório.” (PrP2 Sulamita, Fórum A tecnologia e a formação em serviço)

ET24: “**Teve umas questões tecnológicas porque as vezes quando uma consegue ver a outra não consegue ouvir** (+) quando consegue ouvir ouve tudo cortado (+) a nossa conexão cai muito muitas vezes.” (PrP1 Cristina, Transcrição E3)

Os problemas tecnológicos relatados se referem basicamente à (a) dificuldade para gravação das interações e (b) à qualidade da conexão digital entre os pares para a interação audiovisual. As gravações, em áudio e em vídeo, das interações realizadas por meio do *Skype* foram pedidas aos participantes brasileiros como um dos documentos comprobatórios do cumprimento dos requisitos de avaliação. Para tanto, os professores participaram de uma oficina, no início do curso, sobre como realizar as gravações e sobre as ferramentas que poderiam utilizar para interagir, como o *Skype* e o *Talk and Write*. No entanto, o bom funcionamento da interação depende de vários fatores, os quais, combinados, podem garantir uma interação de qualidade ou uma interação tumultuada e cheia de problemas. Entre elas está a velocidade da banda larga dos dois computadores utilizados na interação e a memória RAM de cada um dos computadores para garantir maior velocidade na gravação e na realização de várias atividades ao mesmo tempo. Para lidar com todas essas questões, o professor precisa de conhecimento teórico e técnico que vai além do conhecimento sobre o funcionamento básico da máquina, além de equipamentos e de conexão de banda larga de boa qualidade.

Buzato (2001), discorrendo sobre o letramento eletrônico e a formação de professores de línguas, afirma que a utilização de computadores para fins sócio-comunicativos implica o domínio, por parte do professor, de sistemas operacionais e de diversos programas presentes no computador. O autor afirma que, para que o letramento eletrônico ocorra, é preciso que o professor tenha vivência prática de uso do computador, ou seja, que o insira em seu cotidiano.

No entanto, Buzato (2001) aplica o conceito de *letramento eletrônico* às práticas de leitura e escrita mediadas pelo computador.

Considerando as especificidades do contexto teletandem, que envolve comunicação audiovisual a distância, acredito que o conceito de *letramento eletrônico* pode ser entendido como uma das formas de letramento possíveis e necessárias, mas que deve ser ampliado para abarcar a interação intercultural virtual, com uso de imagem, áudio e texto, que o projeto TTB promove. Essa ampliação do conceito de letramento eletrônico deve implicar não só o domínio de metalinguagem própria do contexto teletandem, mas também uma metalinguagem técnica que possibilite ao professor decodificar e interagir com seu computador para estabelecer relações sociais virtuais.

Outro tipo de angústia trazida pelos participantes durante o curso diz respeito à relação com o parceiro de teletandem. Tal relação operou como uma “faca de dois gumes”, pois foi o ponto central gerador de frustrações e/ou de boas expectativas e vivências:

ET25: “Seria importante que a interação de ambas as partes fossem mais simples, **não é fácil das pessoas estarem online.**” (PrP2 Darlene, Fórum A tecnologia e a formação em serviço II)

ET26: “Acho que o maior problema seja a **FALTA DE TEMPO**, pois estamos numa interação de TANDEM com professores cujo tempo disponível é bem escasso.” (PrP2 Roberto, Fórum Por que algumas parcerias dão certo e outras não)

ET27: “[...] **sinto que nos faltam parceiros com os mesmos objetivos que os nossos.**” (PrP2 Irene, Fórum Por que algumas parcerias dão certo e outras não)

ET28: “**O Parceiro sumiu!**” (PrP1 Cristina, Fórum Minhas experiências de teletandem II)

A partir da experiência de PrP2 Darlene, podemos depreender que uma das dificuldades foi o fato de as interações ocorrerem a distância. Essa dificuldade em “estar *online*”, tal como descrita por PrP2 Darlene, pode estar ligada às dificuldades que os pares tiveram em combinar horários, em lidar com dificuldades técnicas para estabelecerem uma boa conexão via *Skype* e para manter parceria a distância. No entanto, observamos que o “estar *online*”, com exceção de fatores como fuso-horário e disponibilização de condições técnicas para estabelecer a comunicação, não parece implicar dificuldades maiores que o de

“estar presencial”, no sentido que um encontro presencial também demanda disponibilidade de tempo e, além disso, pode exigir deslocamento físico até o local do encontro.

A fala de PrP2 Darlene, bem como a fala de PrP2 Roberto, levam a crer que, apesar de uma das facilidades da prática de teletandem ser a possibilidade de redução de espaço e de tempo, os participantes ainda vivenciaram dificuldades com a falta de tempo, justamente pelos interagentes brasileiros e uruguaios serem professores e estarem *online*, imersos na experiência de teletandem. Estamos aqui, diante de um dos problemas típicos na fala de professores da rede - *a falta de tempo*. Tal problema, decorrente, geralmente, do excesso de jornada de trabalho, encontra apoio nas propostas de Freire (2009) no que se refere ao necessário redimensionamento do tempo e da agenda da escola e do professor, para a inclusão de propostas de aprendizagem a distância no fazer pedagógico do professor.

PrP2 Irene relata como uma das dificuldades da parceria em teletandem a falta de objetivos comuns entre os pares. Embora não fique claro a quais objetivos ela se refira, para que uma parceria de teletandem funcione é preciso que os interagentes compartilhem pelo menos um objetivo: aprender a língua um do outro. Qualquer outra meta não precisa ser igual para os interagentes, já que o princípio da autonomia (LUZ, 2009) garante a eles possibilidade de estabelecerem e negociarem entre si como os objetivos de cada um podem ser alcançados por meio da colaboração mútua entre os interagentes. Assim, a negociação dos objetivos entre os pares parece ser importante para que os interagentes contribuam com a aprendizagem um do outro.

O excerto de PrP1 Cristina, revela que ela teve problemas com o parceiro(a) em relação a seu comprometimento com a parceria. Além dos outros fatores citados pelos participantes, como falta de tempo e problemas tecnológicos, avalio como um dos fatores determinantes para o andamento de uma parceria a disposição para manter parcerias de aprendizagem colaborativa. Os princípios de autonomia e reciprocidade são inerentes ao contexto teletandem, como modeladores das parcerias colaborativas. Dessa forma, a participação nesse contexto implica reconhecer tais princípios, estabelecer metas e objetivos e se utilizar de estratégias de aprendizagem para alcançá-las, tendo como suporte um parceiro mais competente. O diálogo entre os interagentes deve ser, portanto, frequente no sentido de negociar mudanças, avaliar a aprendizagem de ambos, ou mesmo comunicar desistências. Uma experiência negativa nesse sentido, conforme descrita por PrP1 Cristina e por PrP1

Ariane, a seguir, pode ter impacto sobre o envolvimento dos interagentes com a atividade de teletandem.

ET29: “a parceira não apareceu e assim ela ta [conseguiu uma outra parceira mas ela ta com problemas de horário (+) então aí vem a questão da **experiência negativa** (+) né (+) que foi o que a gente conseguiu levantar assim (+) é uma experiência frustrante (+) né (+) **ela criou uma expectativa** (+) **marcou combinou faz a parte dela e [e a outra parte não não correspondeu.**” (PrP1 Ariane, Transcrição E1)

Conforme exposto anteriormente, para além dos princípios de autonomia e reciprocidade, os quais devem guiar os passos dos interagentes, a aprendizagem em tandem requer dos pares alto nível de motivação e interesse para participar desse tipo de experiência de aprendizagem. Como sabemos, envolvimento com a atividade e interesse estão relacionados a uma variedade de fatores internos e externos como status da língua alvo, crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas e questões socioculturais (KAMI, 2011), além de certa disposição para renovação profissional, no caso da prática de teletandem pelos professores.

Podemos observar, pelos excertos, que as dificuldades e angústias quanto à participação nessa experiência de teletandem foram atribuídas, majoritariamente, a fatores como tecnologia deficiente, falta de comprometimento e parceiros que não têm o mesmo objetivo, embora, como eu já argumentei os interagentes não necessitem compartilhar os mesmos objetivos para que o andamento da parceria ocorra. Esses fatores que se sobressaíram das experiências dos participantes podem ter sido determinantes para guiar suas reflexões sobre as possibilidades de inserção do teletandem nos CELs, conforme veremos no item a seguir, em que serão analisados os excertos que refletem preocupações dos participantes ao projetarem o contexto teletandem para os CELs, tendo como base a experiência inicial que todos tiveram com o contexto, por meio do curso focado neste trabalho e por meio da prática com parceiros uruguaios.

3.3.1 O aluno ideal para a prática de teletandem e a infraestrutura que não temos

Os excertos que analisamos neste item, são os que revelam expectativas e dúvidas dos participantes quanto às demandas referentes à projeção do contexto teletandem para os CELs. A análise é desenvolvida pelo diálogo com treze excertos temáticos, derivados dos dados de PrP2 Sulamita, PrP2 Márcia, PrP2 Simone, PrP1 Ariane, PrP1 Rosemeire, PrP1 Irene, PrP2 Roberto, PrP2 Darlene e PrP1 Sueli.

Os primeiros excertos tratam das preocupações quanto a questões de infraestrutura para a promoção da aprendizagem em teletandem.

ET30: “**Não temos espaço físico e nem ferramentas disponíveis** para o teletandem” (PrP2 Sulamita, Fórum Refletir e compartilhar)

ET31: “Minha inquietação refere-se a como trabalhar com os alunos se **não temos ferramentas e nem espaço físico** para que esse aluno faça o teletandem e tenha um efetivo aprendizado.” (PrP2 Márcia, Fórum Refletir e compartilhar)

Uma das grandes preocupações dos professores em relação à projeção da prática de teletandem para seus contextos de ensino, os CELs, diz respeito às condições físicas necessárias para a realização das interações.

Sabemos que as interações de teletandem podem ser realizadas, conforme Vassallo e Telles (2009), basicamente de duas formas: (a) independente ou (b) institucional.

No primeiro caso, os interagentes, vinculados a uma instituição parceira do projeto teletandem, podem se inscrever individualmente no *site* do projeto, esperar por um parceiro e iniciar as interações em sua própria casa, bastando ter as condições mínimas para a realização das interações (conexão banda larga, *webcam*, etc.). Nesse caso, o interagente não é avaliado por um mediador e realiza as interações por motivações próprias.

A forma institucional de teletandem pode ocorrer concomitantemente a um curso de línguas, no período das aulas ou em período diferente, sendo a prática de teletandem parte do currículo e acompanhada por um mediador e passa por processo de avaliação. Para ambas as modalidades de teletandem, há necessidade de estabelecer parceria com um centro de línguas

ou departamento no qual o português seja ensinado como LE. Considerando os casos de parcerias entre professores e alunos de PLE e de ELE, há uma perspectiva positiva em relação ao interesse mútuo pelo português e pelo espanhol, no caso da América Latina, em decorrência das políticas do Mercosul, que aumentaram a demanda por essas línguas nos países que compõem esse bloco econômico.

Ao pensar sobre a inserção do teletandem em seus contextos de trabalho, os participantes se referem principalmente à forma institucional. Para tanto, há a necessidade de disponibilizar aos alunos um laboratório de informática totalmente equipado, com computadores com os programas necessários e com uma conexão de internet banda larga de qualidade. Conforme depoimento dos participantes, esses recursos não existem nos CELs, ou quando existem, não há investimentos com vistas à atualização dos mesmos ou há até um controle em relação ao seu uso por medo de coordenadores escolares de que os equipamentos sejam danificados, conforme declaração de PrP1 Luana em um dos encontros presenciais. Esse tipo de limitação se encontra no nível institucional, ou seja, um nível no qual o professor não tem autonomia para interferir e mudar e, portanto, parece ser uma barreira intransponível para a prática de teletandem nos CELs.

Logo a seguir, apresento mais uma preocupação desse tipo trazida por PrP2 Simone.

ET32: “minhas inquietações são em relação da forma de como trabalhar com os alunos, **não há espaço físico adequado são poucos alunos que tem maturidade para usar esse processo**, e tem que haver uma orientação constante.” (PrP2 Simone, Fórum Refletir e compartilhar)

Até o momento, encontramos preocupações com questões estruturais, mas a partir do que PrP2 Simone destaca, além da falta de espaço físico, a falta de alunos “maduros” para participarem do processo de aprendizagem em teletandem, além da necessidade de orientação constante parecem ser preocupações mais complexas e desafiadoras para os professores. Tal posicionamento lança luz a uma questão importante, ainda não explorada no contexto TTB. Seria a maturidade um pré-requisito para a participação nesse contexto de aprendizagem? O que significa “maturidade”, do ponto de vista dessa professora? Como podemos avaliá-la e medi-la (se, realmente, este for o caso)? Pela idade? Pelo comportamento em relação à aprendizagem e à aula de língua estrangeira? Qual a relação entre essa tal “maturidade” e

autonomia? Essas perguntas parecem lançar luz para o futuro do projeto TTB, uma vez que um de seus objetivos de pesquisa é estender a prática de teletandem para unidades do CEL, nas quais os aprendizes de línguas têm idades que variam entre 12 e 17 anos.

Primeiramente, sabemos que maturidade é um conceito abstrato e subjetivo. Assim, como o conceito de autonomia, ela pode aludir a vários sentidos. Ligada tanto ao desenvolvimento físico, quanto ao desenvolvimento psicológico, neste último caso, maturidade pode significar o preparo de um indivíduo para assumir responsabilidades e cumprir tarefas (autonomia). Nas obras de Vygotsky (2007, 2008), o desenvolvimento psicológico/mental da criança se dá, além dos processos de maturação biológicos, por meio de processos de socialização e de contextos de aprendizagem promovidos no meio escolar. Portanto, o contexto teletandem pode ser concebido como meio de desenvolvimento da “maturidade” que, segundo PrP2 Simone, é uma característica que falta ao aprendiz. A percepção trazida por PrP2 Simone pode ser decorrente de uma supervalorização do contexto teletandem, de forma a concebê-lo como contexto de aprendizagem para aprendizes “super” preparados tecnologicamente e com alto grau de desenvolvimento de autonomia.

Nos excertos, a seguir, apresento outros posicionamentos nos quais os participantes afirmam a necessária seleção de alunos para a prática de teletandem, pelo menos em termos de experiências comportamentais e linguísticas iniciais.

ET33: “Há alunos com **muita vontade** de aprender a língua de uma maneira mais rápida: alguns deles destoam do resto da sala, com um ritmo intenso e facilidade na aprendizagem. **Esses alunos seriam meus escolhidos para participarem do projeto.**” (PrP1 Ariane, Fórum Um teletandem para meus alunos)

ET34: “**Colocaria no teletandem aqueles que têm vontade e estão interessados** em aprender algo novo com metodologias modernas” (PrP2 Sulamita, Fórum Um teletandem para meus alunos)

ET35: “Em um primeiro momento a título de observação, **seria interessante colocar em parcerias alunos que se interessem.**” (PrP1 Rosemeire, Fórum Um teletandem para meus alunos)

ET36: “**eu colocaria os alunos que tem mais interesse** que tem **facilidade** na aprendizagem” (PrP2 Irene, Fórum Um teletandem para meus alunos)

Para esses participantes a experiência de teletandem seria proporcionada para alunos interessados em aprender a LE. Tal escolha parece atribuir ao fator “interesse” um valor que o caracteriza como condição inicial para que as parcerias em teletandem dêem certo. Nesse caso, parece haver expectativa de que o interesse do aprendiz seja prévio à experiência com o contexto teletandem, deixando de considerar que o interesse também possa surgir (ou até acabar), após a realização de algumas interações.

Vassallo e Telles (2009) apresentam como uma das peculiaridades do tandem o seu potencial para propiciar interações de aprendizagem nas quais o prazer seja parte do processo. Segundo os autores, não é possível realizar uma interação em tandem “sem a participação e envolvimento espontâneos, ativo e interativo dos parceiros” (p. 33). Essa peculiaridade, também pertinente ao contexto teletandem, pode ser relacionada ao fator interesse, apresentado pelos participantes, na medida em que o envolvimento com o contexto teletandem, com o parceiro e com as atividades de aprendizagem podem desencadear o interesse do aprendiz pela língua e pela aprendizagem por teletandem.

A seguir podemos observar posturas nas quais o teletandem é visto como prática passível de ser estendida a todos os alunos.

ET37: “haveria que se pensar em trabalhar em TANDEM também com os **alunos cujo processo de aprendizagem apresente algum entrave, pois, de repente, com os novos meios do TANDEM esses alunos poderiam se soltar mais**” (PrP2 Roberto, Fórum Um teletandem para meus alunos)

ET38: “Como está escrito na lei, **oportunidades para todos**, mas depende do **espaço físico**” (PrP2 Darlene, Fórum Um teletandem para meus alunos)

ET39: “Depois de refletir acredito que **a oportunidade deveria ser aberta a todos para que os que se interessassem e/ou se adaptassem ao sistema** pudessem participar” (PrP1 Sueli, Fórum Um teletandem para meus alunos)

Para esses participantes, o teletandem pode ser estendido a todos os alunos, desde que haja condições estruturais para isso, conforme PrP2 Darlene. Nesse caso, o teletandem é compreendido como contexto para aproximar o aprendiz da língua e da cultura estrangeira que está aprendendo.

PrP2 Roberto, supõe que o contexto tandem, referindo-se ao teletandem, poderia ajudar aprendizes com alguma dificuldade na aprendizagem ou desmotivados a “se soltarem”

mais. Tal expectativa pode se justificar por ser o teletandem uma prática realizada em parcerias, e expor menos o aprendiz, no momento de uso da língua, do que no contexto da sala de aula. No entanto, o fato de ser mais pessoal pode também gerar apreensão entre os aprendizes, ou seja, até mesmo os mais “soltos” podem se intimidar diante da possibilidade de interagir com aprendizes de diferentes culturas. Sendo assim, em se tratando de um teletandem institucional, não é possível prever para quais aprendizes a prática de teletandem pode ser estendida ou não, apenas com base em características prévias como personalidade, timidez, interesse ou dificuldade de aprendizagem. O envolvimento do aprendiz com o teletandem dependerá também das características contextuais, sociais e culturais, muitas vezes implícitas, de como o teletandem é implantado, de como o professor acompanha o aprendiz durante o processo de aprendizagem e da própria interação com o parceiro.

PrP1 Sueli considera a relação entre interesse e adaptação. Essa relação, segundo o excerto, leva a entender que um aprendiz, que, inicialmente, não demonstre interesse, pode se “adaptar” à prática de teletandem ou o que um aprendiz interessado pode não se adaptar.

Ao me deparar com o conceito de adaptação, que inicialmente me remeteu ao campo da biologia, passei a refletir sobre as implicações dele para a promoção da prática de teletandem, a partir de como ele se apresentou no excerto de PrP1 Sueli.

Faleiros [s.d.], ao discorrer sobre o conceito de adaptação, afirma que este, geralmente remete a uma relação de interação, de equilíbrio e de harmonia entre o indivíduo e o meio. No entanto, segundo a autora, os critérios sobre o que pode ser caracterizado como harmônico e equilibrado geralmente não são tão claros quando o conceito adaptação é utilizado. Assim, a autora chama a atenção para o processo adaptativo, referindo-se à relação aluno e escola, como dinâmico e de reciprocidade entre o indivíduo e o meio, de forma que ambos podem, mutuamente, provocar e receber estímulos que levem a modificação de seu comportamento.

Quando aplicado à interação em contexto teletandem, podemos refletir que o conceito de adaptação, aparentemente ligado a um estado de harmonia e equilíbrio no ET39, pode ser questionável, já que a parceria colaborativa demanda constante negociação de significados linguísticos e culturais, dos objetivos e estratégias de aprendizagem de cada interagente, bem como da relação interpessoal entre eles. Dessa forma, o professor mediador tem papel fundamental no acompanhamento dos aprendizes de forma a identificar possíveis pontos de conflito e suas dificuldades em conduzir a parceria, podendo assim, construir uma reflexão

colaborativa que auxilie o aprendiz a lidar com as demandas da parceria colaborativa em teletandem, a partir dos princípios de autonomia e reciprocidade.

No caso do teletandem, o reconhecimento dos princípios de autonomia e de reciprocidade, pelos interagentes, pode levar a um equilíbrio na relação. No entanto, Luz e Cavalari (2009) afirmam que “[...] seria muito fácil para um aprendiz, colaborar e/ou ser recíproco com o parceiro e não ser autônomo, uma vez que, ao retribuir o que seu parceiro oferece nas interações, o participante estaria contribuindo para um estado de (aparente) equilíbrio da relação” (p. 205). Para as autoras, esse equilíbrio aparente, decorrente da atitude do aprendiz diante da autonomia, seria semelhante ao equilíbrio aparente gerado em sala de aula, na medida em que ele, o aprendiz, retribui as demandas do professor, ou seja, a estabilidade inerente ao conceito de adaptação, pode não corresponder à realidade da vivência dos aprendizes no contexto teletandem, já que o exercício da autonomia nesse contexto deve ser constante, no sentido de negociar metas, propor mudanças e se avaliar e avaliar o parceiro durante o processo.

Ao pensarem sobre o contexto teletandem para seus alunos, duas considerações foram selecionadas quanto às vantagens da participação dos aprendizes nas parcerias colaborativas. PrP1 Rosemeire e PrP1 Sulamita ressaltam o possível desenvolvimento da habilidade do alunos de negociarem diferenças e a oportunidade de terem acesso às tecnologias, conforme podemos ver a seguir:

ET40: “Em um **nível transcultural, os alunos desenvolverão habilidade de avaliar as diferenças interculturais** e resolver os **problemas** que surjam durante a interação através dos princípios de cooperação e comunicação.” (PrP1 Rosemeire, Fórum Refletir e compartilhar)

ET41: “Não concordo que o aluno só aprenda em sala de aula. **Acho fundamental que ele tenha acesso às modernidades.**” (PrP2 Sulamita, Fórum Um teletandem para meus alunos)

Esses dois excertos parecem indicar uma compreensão do processo de ensino e aprendizagem de línguas que possibilita ao aprendiz, por meio da utilização da língua em contextos de comunicação real, aprender a colaborar e aprender por meio da colaboração e por meio do uso das tecnologias. No entanto, o que me chamou a atenção, no ET40, foi como os termos transcultural e intercultural foram conciliados em um só período.

No excerto de PrP1 Rosemeire, os problemas que podem surgir no processo de comunicação entre os aprendizes, podem ser decorrentes das diferenças entre as culturas. Assim, o aprendiz deve aprender a avaliar essas diferenças e solucionar os problemas que surjam a partir delas. O conceito de interculturalidade, conforme apresentado no excerto parece assumir as diferenças entre as culturas e estabelecer que haja entre os aprendizes um posicionamento de tolerância e respeito no diálogo entre elas.

Segundo Welsh (1994) o conceito de interculturalidade parte de uma concepção de cultura como ilhas ou esferas autônomas. A partir dessa concepção, o processo de aprendizagem de línguas deve envolver o desenvolvimento de uma competência intercultural para que os aprendizes estejam abertos às diferenças. No entanto, nesse mesmo excerto, o conceito de transculturalidade é apresentado como um nível do desenvolvimento do aprendiz, que parece não condizer com a perspectiva intercultural, tal como é definida por Welsh (1994).

A perspectiva transcultural parte de um conceito de cultura que considera fenômenos como hibridização e interconexão entre as culturas. Esses fenômenos são característicos da modernidade e são intensificados com o avanço das tecnologias de comunicação. Nesse caso, parece que as práticas de ensino e aprendizagem de línguas devam contribuir para a formação de um aprendiz “trans”, ou seja, que supere o pensamento dicotômico entre “a sua cultura” e a cultura “do outro” e passe a reconhecer os entrelaçamentos entre as culturas. Tal formação transcultural me parece difícil diante das condições atuais de conhecimento acerca da noção de transculturalidade, por parte dos professores e alunos. No entanto, alguns estudos de interações em teletandem, a partir de uma perspectiva intercultural, trazem dados que revelam que os interagentes costumam comparar suas culturas em busca de semelhanças e diferenças entre elas (BENEDETTI E RODRIGUES, 2010). A comparação nas interações parece ser inevitável, considerando que os interagentes ocupam territórios diferentes e dominam línguas diferentes, mas elas podem ser perigosas na medida em que podem gerar estereótipos e conflitos entre os interagentes. Por isso, incorporar a perspectiva da transculturalidade nas mediações pode ser uma alternativa para auxiliar no desenvolvimento do aprendiz.

Essas questões discutidas não teriam tanta evidência não fosse o acesso as “modernidades”, tal como citado por PrP2 Sulamita. Segundo ela, o acesso às modernidades, termo que de acordo com uso feito pela participante pode estar relacionado a diferentes contextos de aprendizagem mediados por tecnologias, é fundamental. Portanto, assumir essa

necessidade de inclusão, implica, também, enfrentar os novos desafios de aprendizagem e aprender a partir das novas experiências, bem como coloca PrP1 Rosemeire, a seguir:

ET42: “estou **ansiosa** para realizar as parcerias e **observar como será realizada entre os alunos**” (PrP1 Rosemeire, Fórum Um teletandem para meus alunos)

A ansiedade de PrP1 Rosemeire, justifica-se, pois, a prática de teletandem envolve interações colaborativas de aprendizagem baseadas no princípio de autonomia, e portanto, não são passíveis de serem controladas e premeditadas. Assim, a observação e a mediação, por parte do professor, são práticas que contribuem para compreensão profunda e clara do processo e de suas complexidades.

Conforme observamos no início deste item, fatores limitantes à prática de teletandem nos CELs que se localizam no nível institucional, sendo eles a falta de espaço e de tecnologia adequada à disposição de professores e dos alunos, foram novamente apresentados. Em relação à seleção de alunos para praticar teletandem, nos excertos 33, 34, 35 e 36, observamos que alguns participantes selecionariam os alunos que têm facilidade na aprendizagem e interesse pela língua. Nos excertos 37, 38 e 39, os participantes, afirmam que a prática deveria ser estendida para todos os alunos, inclusive para os que inicialmente não demonstrassem interesse. Essa última visão parece ser mais coerente com os propósitos do projeto TTB, ou seja, estender a possibilidade de se comunicar na língua estrangeira entre aprendizes de línguas que já disponham de conhecimento linguístico mínimo para estabelecer a comunicação com um parceiro de aprendizagem. Essa possibilidade abre novo campo de prática e de reflexão para professores que se disponibilizem a mediar seus alunos em seus processos de aprendizagem, de forma a se colocarem, professor e aluno, em situação de aprendizagem.

No próximo item, busco refletir sobre a forma pela qual os participantes se posicionam diante do tema “autonomia” e quais significados constroem sobre ela ao relacioná-la a seus alunos.

3.3.2 Autonomia: será que meus alunos estão preparados para ela?

Neste grupo temático foram organizados os excertos que revelam a relação dos professores com o conceito de autonomia. Considerando a grande importância desse conceito para o contexto teletandem, os participantes de pesquisa revelaram diferentes compreensões sobre ele, conforme veremos por meio dos dez excertos temáticos selecionados a partir dos dados gerados por PrP1 Ariane, PrP2 Márcia, PrP2 Roberto, PrP2 Sulamita, PrP2 Rosemeire, PrP1 Cristina, PrP1 Daniela e PrP2 Cecília.

Os primeiros três excertos analisados, correspondem às percepções de PrP1 Ariane sobre a relação entre aprendiz e autonomia.

ET43: “Minha inquietação é essa: **como preparar meu aluno** para o **uso da autonomia** no processo de ensino e aprendizagem teletandem.” (PrP1 Ariane, Fórum Refletir e compartilhar)

A autonomia, cada vez mais explorada no contexto de ensino e aprendizagem de línguas, em decorrência da importância dada a ela nos discursos das reformas educacionais, faz parte do escopo de preocupações dos participantes em relação ao teletandem. Sendo a autonomia um dos conceitos centrais do contexto teletandem, parece natural que os participantes passassem a refletir sobre ela e que se “inquietassem” com suas implicações para a aprendizagem de seus alunos, principalmente porque as práticas pedagógicas em sala de aula tendem a ser predominantemente antagônicas à autonomia.

PrP1 Ariane, se preocupa em termos de como “preparar” o aluno para uso da autonomia. Partindo dessa colocação, pode ser observada uma visão de autonomia como algo exterior, estável e “alcançável” por meio de um processo de preparação realizado com a aplicação de determinadas atividades. Tal concepção parece revelar uma idealização da autonomia como “habilidade” que deva ser alcançada para que o aprendiz possa realizar uma parceria de aprendizagem bem sucedida em contexto teletandem. PrP1 Ariane ainda reforça esse posicionamento ao afirmar que:

ET44: “[...] me preocuparia com a questão da autonomia, visto que **os alunos ainda não estão preparados para seu uso.**” (PrP1 Ariane, Fórum Um teletandem para meus alunos)

Pensando na afirmação de PrP1 Ariane, podemos nos questionar sobre o porquê de os alunos não estarem preparados para o “uso” da autonomia e sobre o quê venha a ser essa tal “preparação” e tal “uso da autonomia”. Seria a autonomia, como já colocamos anteriormente, algo exterior e estável que podemos adquirir e utilizar, ou podemos pensá-la como conceito multifacetado, com diferentes graus e formas de manifestação? Considerando, assim como PrP1 Ariane, que os alunos ainda não estão preparados para a autonomia, nos perguntamos também, quando estarão? E quais práticas educativas poderiam “prepará-los” para ela?

Por meio do Quadro 1, apresentado no item 1.1.2. do embasamento teórico, pudemos observar que o desenvolvimento da autonomia depende da conjuntura de múltiplos fatores que extrapolam os limites escolares. Nesse caso, o papel do professor passa a ter impacto mais direto sobre a autonomia do aluno, pelo tipo de posicionamento que o professor assume diante do aprendiz e pela oferta de oportunidades para o desenvolvimento da autonomia na sala de aula de língua. Esse posicionamento pode dar-se de diferentes formas. Uma delas pode ser vista por meio do excerto de PrP1 Ariane, no qual a participante afirma que, para ser autônomo, o aprendiz precisa ser “conduzido”.

ET45: “na verdade antes de ser autônomo, **devemos ser conduzidos a isso**” (PrP1 Ariane, Fórum Autonomia)

A partir de tal afirmação, estabelece-se a seguinte contradição: Como alguém pode ser autônomo se será conduzido? Tal concepção mantém o professor como o centro do processo e o destaca como aquele que conduz, guia, traça caminhos, estratégias e objetivos para o aprendiz, ou seja, aquele que mantém o controle. Considerando que a autonomia existe em diferentes graus e que o professor pode exercer o controle sobre a autonomia do aprendiz, de diferentes formas e em diferentes proporções, parece-nos, assim, como a concepção de Paiva (2006), que a expansão da educação a distância favorece as ações do professor no sentido de proporcionar diferentes contextos de interação que contribuem para a construção da autonomia, sem que o foco desse processo seja o próprio professor.

Conforme Paiva (2006), a autonomia é caracterizada como instável, variável, adaptativa, e o seu desenvolvimento se aproxima da ideia de processo em oposição a estado. A concepção de autonomia, como processo, ou como decorrente dele, está presente nos excertos apresentados a seguir:

ET46: “A **autonomia está presente durante todo o processo** de aprendizagem.” (PrP2 Márcia, Fórum Autonomia)

ET47: “Creio que a **autonomia vai surgindo com o tempo**, a partir de várias experiências que temos em determinados contextos e aprendendo com alguns erros.” (PrP2 Roberto, Fórum Autonomia)

ET48: “**Autonomia para mim é algo que se constrói a medida que se tem intimidade com o aprendizado**” (PrP2 Sulamita, Fórum Autonomia)

Conforme os três professores acima, a autonomia relaciona-se com um processo, no entanto, de formas diferentes. Pela fala de PrP2 Márcia, a autonomia se manifesta em todo o processo de aprendizagem, algo que suscita múltiplas dúvidas, tendo em vista as atuais práticas pedagógicas utilizadas em nossas escolas, nas quais o professor detém o poder e tempo da fala e na configuração das salas de aulas (carteiras enfileiradas, mesa do professor ao centro, etc.).

De acordo com o excerto de PrP2 Roberto, a autonomia “vai surgindo”, ou seja, de forma evolutiva, como resultado de experiências variadas; algo que nos chama atenção para “que tipo de experiências variadas” e para a relação do tempo com a autonomia, já que podemos conceber a autonomia durante todo o processo ou como o resultado da passagem do tempo e das experiências vividas.

PrP2 Sulamita apresenta autonomia de modo bem subjetivo – como “intimidade” com o aprendizado. Essas diferentes concepções podem ser determinantes na forma como os professores trabalham para proporcionar contextos de desenvolvimento da autonomia de seus alunos. Por isso, nos questionamos sobre o que a participante quer dizer com “intimidade com o aprendizado”. Quais fatores poderiam determinar a intimidade ou não com o aprendizado? Tal perspectiva parece colocar a autonomia como um produto final decorrente de experiências com aprendizagens diversas, sem que necessariamente, estas sejam favoráveis ao desenvolvimento da autonomia. No caso do contexto teletandem, essa relação pode ter implicações diretas, podendo ser determinante para a inclusão ou não dos aprendizes na

prática de teletandem. Nos excertos seguintes, podemos observar diferentes concepções de autonomia:

ET49: “A autonomia tem a ver com a **habilidade de liderança**, a qual sabemos que **não condiz com o perfil de todos os indivíduos.**” (PrP1 Rosemeire, Fórum Autonomia)

ET50: “considero que com a “**liberdade/autonomia**” vem a problemática de quão determinados nossos alunos estarão para não perderem o foco do que é realmente a aprendizagem de uma língua estrangeira por meio do teletandem.” (PrP1 Cristina, Fórum Refletir e compartilhar)

Nos excertos acima, autonomia relaciona-se com os conceitos de habilidade, de liderança e de liberdade. Em ambos os casos, ela gera problemas e limitações para a prática de teletandem pelos alunos. No primeiro, a relação autonomia/habilidade de liderança, ao ser relacionada ao perfil de um indivíduo, parece implicar impossibilidade de se desenvolver em indivíduos que não possuem uma inclinação inata para a liderança. No segundo caso, a relação autonomia/liberdade, que é decorrente da própria origem grega da palavra (que significa autogoverno, governar-se a si próprio, uma total autonomia/liberdade), segundo PrP1 Cristina, pode levar o aluno a uma perda de foco da aprendizagem em teletandem. Esse medo ou desconfiança na fala de PrP1 Cristina pode ser decorrente da possibilidade de ausência de controle centralizado, nas mãos do professor, em interações como o teletandem, bem como em uma possível desconfiança na capacidade do próprio aluno de ser autônomo e de se auto-organizar para aprender uma língua. No entanto, conforme veremos no tópico sobre mediação, autonomia no teletandem não significa liberdade total, mas envolve a negociação de objetivos com os pares, bem como o apoio de um professor que exerce a função de mediador para a consolidação da aprendizagem do aprendiz em contexto teletandem.

Para encerrar este tópico, apresento e reflito sobre as colocações de duas professoras para as quais a autonomia aparece de forma intrínseca ao indivíduo e ao teletandem. Nos dois excertos a seguir, as participantes apontam para o potencial transformador do teletandem:

ET51: “Será que nossos alunos já não são autônomos no que lhes interessa aprender e não estão a um passo da **“transculturização”** (PrP1 Daniela, Fórum Refletir e compartilhar)

ET52: “Ela é mais forte que nós...**Esta autodeterminação e emancipação** estão interagindo o tempo todo no Teletandem ou qualquer outra atividade onde nós somos os estímulos e conclusões” (PrP2 Cecília, Fórum Autonomia)

Para PrP1 Daniela, a autonomia pode se manifestar quando há interesse em aprender, sendo a transculturização, segundo ela, um possível resultado, ou seja, a autonomia pode levar a uma evolução transcultural do aprendiz. O conceito de transculturização parte de uma concepção de cultura que considera os efeitos da globalização, tida como fenômeno característico da história da humanidade, e que supera a concepção tradicional de cultura como hábitos e manifestações de um povo tomado isoladamente.

A perspectiva da transculturização implica, segundo Groppo (2005), citando Ianni (2000), a superação desse conceito de cultura e a adoção de uma perspectiva “[...] aberta pela ideia de contato, intercâmbio, permuta, aculturação, assimilação, hibridação, mestiçagem ou mais propriamente, transculturização”. (IANNI, 2000, p. 95 apud GROPPPO, 2005, p. 64). Já para PrP2 Cecília, a autonomia representa uma força superior, incontrolável e inerente ao contexto teletandem. A experiência dessas participantes indica compreensão do contexto teletandem e das possibilidades de aprendizagem que o mesmo pode proporcionar ao aluno, já que se constitui como contexto propício para o desenvolvimento da autonomia e permite ao aluno o contato com o aprendiz da língua-alvo, de forma que se estabeleça uma relação de negociação de significados linguísticos e culturais. Por meio dessa negociação, que deverá ser mediada pelo professor, a percepção da transculturização, citada por PrP1 Daniela, pode ser desenvolvida e contribuir para a superação de estereótipos e preconceitos culturais.

Conforme os excertos que analisamos, a autonomia é representada de diferentes formas: ora como parte de um processo, ora como resultado de um processo, como característica inata, como motivação ou como questão de escolha, ou seja, se o aprendiz se interessar por uma atividade, sua autonomia será despertada e se manifestará, desde que o contexto seja favorável ao exercício do interesse.

Cada uma dessas perspectivas pode ser decorrente, dentre os fatores citados por Paiva (2006), das experiências pessoais dos professores como aprendizes e de suas experiências

como professores de línguas, pelo conhecimento que detêm de seus alunos e do contexto de ensino em que atuam, considerado em uma conjuntura social e política maior. Conforme já dito, essas perspectivas sobre autonomia são o ponto de partida para que o professor organize sua postura como mediador da aprendizagem do aluno, já que no caso do teletandem, autonomia não significa aprender “sozinho”, mas “com o outro”, por meio de uma relação interativa e com o apoio de um especialista, ou seja, o professor no papel de mediador.

Sabemos que a prática do professor de LE é reflexo, de forma consciente ou não, de sua concepção de língua, de ensino e de desenvolvimento. Do mesmo modo, as concepções apresentadas pelos participantes sobre autonomia podem implicar posturas que “engessem” o aluno, ou que propiciem contexto encorajador para o desenvolvimento da autonomia. As concepções de autonomia como característica inata ou como “resultado” de um processo podem revelar um concepção que distancia o professor do compromisso de propiciar a seus alunos contextos para o desenvolvimento da autonomia. Por outro lado, a compreensão de autonomia como expressa nos dois últimos excertos, ao relacionar a possibilidade de desenvolvimento de autonomia ao interesse e ao contexto que possa despertá-lo, parece aproximar mais o professor da necessidade de propiciar ao aluno um contexto no qual este possa desenvolver sua autonomia como aprendiz de línguas, bem como demonstra uma crença na capacidade do aluno de ser autônomo.

Segundo Luz (2009), os aprendizes exercem sua autonomia no teletandem quando “determinam objetivos, definem conteúdos, selecionam materiais, monitoram a aquisição, avaliam o aprendizado, demonstram ação estratégica, negociam significados, procuram soluções para as dificuldades, tomam decisões [...]” (p. 61). No entanto, para que todas essas manifestações se realizem é necessário que os professores ofereçam um contexto propício, como o teletandem, para que os aprendizes exerçam autonomia e que os encorajem a explorar as diversas formas e meios para a aprendizagem e para a interação. Para tanto, é necessário que o professor reflita sobre as concepções de língua, de cultura, de aprendizagem e de autonomia que embasam sua prática. Ele deve refletir, também, acerca do modo pelo qual tais concepções favorecem o empoderamento e a emancipação do aluno sobre sua própria aprendizagem. Segundo Paiva (2006),

autonomia é um sistema sócio-cognitivo complexo, que se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atitudes, desejos,

tomadas de decisão, escolhas, e avaliação tanto como aprendiz de língua ou como seu usuário, dentro ou fora da sala de aula. (PAIVA, 2006, p. 89)

Dessa forma, considero que caracterizações de autonomia que a relacionam a aspectos como tempo, maturidade, intimidade com a aprendizagem ou habilidade podem delimitar as perspectivas dos professores acerca das possibilidades de inclusão da mesma como um objetivo pedagógico de suas aulas. De acordo com o que observamos por meio dos excertos deste item, tais perspectivas foram predominantes, embora compreendidas de diferentes modos pelos participantes.

Passo agora para o próximo item, por meio do qual reflito sobre o modo pelo qual duas participantes se posicionaram em relação a seus alunos e em relação ao domínio das tecnologias.

3.3.3 Meu aluno e eu diante das tecnologias

Um dos aspectos que me chamou a atenção nos dados foi a diferença entre professor e aluno, na fala de PrP1 Luana e PrP1 Cristina, quanto ao domínio das tecnologias. Essa diferenciação ficou evidente nos cinco excertos analisados a seguir.

ET53: “eu tenho muitas dificuldades eu tenho muitas dúvidas é eu tenho muita inveja de quem sabe de quem domina eu acho o máximo né mas **não sou da geração que nasceu com um chip na nuca.**” (PrP1 Luana, Transcrição E1)

Ao se comparar a seus alunos em relação ao domínio que cada um tem das novas tecnologias, PrP1 Luana estabelece um hiato entre as gerações, sendo uma que não nasceu na era digital e outra que “nasceu com um chip na nuca”. Essa percepção coloca os alunos em posição de vantagem, sendo a vivência deles com a tecnologia quase uma relação antropomórfica, na qual a tecnologia faz parte da constituição do próprio corpo ou extensão dele, como se fossem, aluno e tecnologia, instância inseparável. No excerto seguinte, PrP1

Luana aponta para a existência de conflito decorrente da distância “evolutiva” entre professor e aluno.

ET54: “é uma sensação minha eu não sei se os professores aí tem essa mesma sensação mas os alunos o processo de interação deles com o mundo com a tecnologia a visão dele é muito diferente da nossa e é onde da conflito **às vezes parece que eles é evoluíram e a gente ficou parado no tempo (+)** é muito curioso isso.” (PrP1 Luana, Transcrição E2)

A sensação apontada por PrP1 Luana aproxima-se da distinção realizada por Prensky (2001a, 2001b) em relação ao domínio diferenciado que diferentes gerações tinham sobre a tecnologia digital. Por meio dos termos *nativos digitais* e *imigrantes digitais*, o autor diferencia aqueles que já nasceram na era das tecnologias, com um alto domínio de seus usos e funcionalidades, e aqueles que, mesmo em contato com as tecnologias, não sentem confiança nelas e se apoiam em práticas e recursos que lhe são mais comuns e com os quais estão mais habituados. Tal percepção da relação com as tecnologias, demonstrada por PrP1 Luana e sustentada por Prensky (2001a, 2001b) a partir do critério geração, ou seja, idade, implica uma visão simplista e quase banal, que desconsidera as circunstâncias sociais favoráveis ou desfavoráveis ao uso e domínio das tecnologias, bem como instaura um abismo divisor entre gerações que dominam e gerações impotentes diante das tecnologias.

Em publicação mais recente, Prensky (2009) traz uma atualização desses conceitos, ampliando-os para estabelecer a relação entre as tecnologias digitais e o conhecimento. Ao mostrar as transformações desencadeadas pelas tecnologias digitais em relação à forma como nos relacionamos com o conhecimento, ou seja, o conhecimento não é mais armazenado apenas em nosso cérebro, mas periféricos tecnológicos como celulares, *notebooks*, *IPads*, *IPhones*, etc., passam a ser uma extensão de nosso corpo, o autor aponta para a existência de uma *sabedoria digital* própria do *homo sapiens digital*; no entanto, esse novo conceito *homo sapiens digital* parece aprofundar ainda mais a distância entre aqueles que dominam e os que não dominam as tecnologias, podendo ser um conceito que pode levar a posições conformistas e acomodadas, fundamentadas em uma dicotomia imprecisa entre gerações que “supostamente” não dominam as tecnologias por pertencerem a um período cronológico não favorável ao uso das mesmas e a uma geração que “supostamente”, por ter nascido no período de desenvolvimento tecnológico, domina melhor as tecnologias.

Os próximos excertos seguem a linha do que tem sido apresentado até o momento, sobre a forma como PrP1 Luana e PrP1 Cristina se comparam aos alunos em relação ao domínio das tecnologias.

ET55: “**esta geração adora uma tecnologia**. O ponto desfavorável é o acesso, que não é possível a todos eles.” (PrP1 Cristina, Fórum Um teletandem para meus alunos)

ET56: “Quanto ao uso da tecnologia acho que não seria o maior problema, pois **eles aprendem sobre isso muito rápido**.” (PrP1 Cristina, Fórum Um teletandem para meus alunos)

ET57: “**A interação virtual para meus alunos é mais dinâmica e fácil**, do que para mim.” (PrP1 Luana, Fórum Um teletandem para meus alunos)

Ao descrever a relação dos alunos com a tecnologia, as participantes utilizam os adjetivos rápido e dinâmico, ao passo que, para elas, é uma relação lenta e que demanda esforços e superações. Nesse sentido, há grande descompasso que distancia professor e aluno e que torna a inserção da tecnologia no contexto escolar mais difícil, pois talvez, pela primeira vez, o aluno está à frente do professor em relação ao domínio de um conhecimento. Esse conhecimento, portanto, empodera os alunos e coloca os professores em situação de desvantagem e mesmo de “medo” de lidar com uma situação em que seus conhecimentos poderão ser desafiados pelos alunos.

Finalizando este item, em relação às tecnologias, observamos o predomínio de uma diferenciação entre professor e aluno em relação ao domínio que cada um possui sobre elas. Na fala das duas participantes, para o professor, o contato com as TICs ocorre de modo quase natural para seus alunos, ao passo que para elas é um processo que demanda disposição e esforço para dominá-las. O argumento que justifica tal distanciamento parece basear-se no critério geração-idade, constituindo uma justificativa excludente e limitante, na medida em que não assume a possibilidade (e até responsabilidade) de envolvimento com as tecnologias de forma natural para os professores e não prevê que os alunos também possam ter dificuldades de acesso e domínio das tecnologias, caracterizados por fatores sociais e não de gerações.

Passo agora para o item 3.3.4., por meio do qual discuto a relação dos professores com a língua espanhola e suas projeções para a aprendizagem linguística de seus alunos por meio da prática de teletandem.

3.3.4 Que espanhol meus alunos vão aprender?

O espanhol, assim como o inglês e o próprio português, é falado em diferentes países e, portanto, se manifesta com variedades fonéticas, gramaticais, lexicais, e prosódicas que influenciam a identidade e a cultura de um país, ou, como uma via de mão dupla, é influenciado por elas.

O espanhol da Espanha exerceu grande domínio no ensino de línguas durante o século XIX no Brasil, principalmente devido à imigração. Atualmente, em decorrência da união comercial entre o Brasil e os demais países da América Latina (MERCOSUL), o espanhol dos países vizinhos ganha espaço no ensino e a compete, de certa forma, com o espanhol da Espanha, que ainda é visto como modelo (SILVA E CASTEDO, 2008).

Kulikowski (2005), afirma que a visão monolítica e homogênea do espanhol passou a ser questionada a partir da chegada ao Brasil de imigrantes, incluindo professores de espanhol, vindos de outros países. Nesse momento, as muitas “línguas” que constituem o idioma espanhol passaram a ganhar espaço no ensino.

A partir desse cenário, neste item analiso nove excertos nos quais os participantes PrP1 Sulamita, PrP2 Márcia, PrP1 Luana, PrP1 Dora, PrP1 Cristina, PrP1 Ariane e PrP1 Rosemeire, demonstram suas preocupações e expectativas quanto a aprendizagem da língua por meio do teletandem por seus alunos e relatam como foi a experiência interativa com um parceiro uruguaio.

O primeiro excerto é de PrP2 Sulamita, no qual ela revela sua expectativa quanto a aprendizagem da variante uruguaia.

ET58: “o meu grupo acha que vai aprender bastante né (+) e eu já aprendi algumas coisas né (+) **com relação ao espanhol do Uruguai (+) que o espanhol nosso aqui é da Espanha e tem bastante diferença né (+)** então

ta sendo mui [muito bom (+) por que a gente ta aprendendo bastante coisa diferente” (PrP2 Sulamita, Transcrição E1)

O que pode ser observado na fala de PrP2 Márcia, é uma visão contrastante entre o espanhol da Espanha e o espanhol do Uruguai, proporcionada pela tecnologia e pela atividade em teletandem com sua parceira. No excerto que se segue, temos a colocação de PrP2 Márcia que descreve como a diferença do espanhol do Uruguai se mostra na interação de teletandem.

ET59: “bem eu acredito assim que ela tenha a gente tem muito pouco contato com o acento uruguaio né (+) parece que é mais isolado do resto do Brasil [da América né (+) **nós temos mais contato com argentinos que com uruguaio (+) ela tem um acento muito interessante ela (+) ela usa estruturas que eu não estava acostumada (+) a ouvir né o (vozeo) (+) alguma coisa assim né (+) que é [que é marcante (+) ela tem um acento bem característico (+) e isso enriquece (+) está enriquecendo toda a (+) o vocabulário [não só o vocabulário como as estruturas (+) então e ela também (+) ela também (+) eh (+) tem uma didática bem legal ela vai buscar na internet alguma palavra para ajudar (+) naquele contexto (+) né” (PrP2 Márcia, Transcrição E1)**

Nas falas de PrP2 Sulamita e PrP2 Márcia percebe-se uma visão que valoriza as diferenças e ao mesmo tempo um estranhamento face às novidades até então desconhecidas pela falta de contato com o espanhol do Uruguai. Nesse caso, a internet e o teletandem aparecem como ferramentas importantes para a aprendizagem de vocabulário e para gerar a compreensão entre as interagentes. No entanto, essa visão dominante de integração das variedades convive com a supervalorização do espanhol europeu, conforme fala de PrP2 Sulamita.

ET60: “Observei que sem eu perceber comecei a usar o voseo no lugar do Tú. Mas logo que me dei conta me corriji sozinha, não por achar que estava errado, mas sim porque **o meu espanhol é o da Espanha e dele eu não abro mão.**” (PrP2 Sulamita, Fórum Minhas experiências de teletandem I)

O posicionamento de PrP2 Sulamita em relação ao espanhol da Espanha, embora contraste com sua afirmação anterior, coloca a variedade do espanhol peninsular em situação

de maior prestígio que o uruguaio. Esse prestígio pode ser decorrente da própria experiência da professora com o espanhol, por questões talvez de possível descendência espanhola e de suas próprias crenças sobre a língua.⁵⁰

A relação que o professor estabelece com a língua pode ser determinante da forma como o mesmo a levará para a sala de aula e os princípios que nortearão o seu ensino. Silva e Castedo (2008) afirmam que mesmo não conhecendo todas as variedades linguísticas do espanhol, o professor deve ensinar as mais recorrentes ou próximas aos alunos, dando margens para que os aprendizes se tornem proficientes e escolham as variedades que lhes convirem em determinados contextos e situações comunicativas.

Outras preocupações expostas pelos participantes sobre a língua, dizem respeito ao processo de aprendizagem e à ocorrência de correções entre os alunos no contexto de teletandem, conforme veremos a seguir.

ET61: “a impressão que tenho é que o aprendiz de espanhol falante de português e assim (+) a gente coloca essa questão (+) parece que ele já chega mais próximo de um nível intermediário (+) e aí a comunicação ela fica mais fluida só que você tem que corrigir outras coisas por exemplo como pronuncia algumas palavras e aí a gente tava colocando isso (+) **se a gente não corrige pode haver o caso da fossilização né**” (PrP1 Luana, Transcrição E3)

ET62: “Não seria medo, mas eu também ficaria preocupada se o aluno aprendesse com o parceiro estrangeiro determinados registros da língua e o parceiro não avisasse que tal forma se usa no registro coloquial e não no escrito.” (PrP1 Dora, Fórum Um teletandem para meus alunos)

Para as participantes PrP1 Luana e PrP1 Dora, duas questões que podem comprometer a aprendizagem da língua decorrem da proximidade entre o espanhol e o português, podendo levar à *fossilização de erros* (SELINKER, 1972; SELINKER E LAMENDELLA, 1980; SELINKER E LAKSHAMANAN, 1992), pelo aprendiz falante de português, e a utilização de registros próprios da fala, sem o aviso entre os parceiros da inadequação destes para a escrita. Essa preocupação em relação ao conteúdo e à forma do que é produzido linguisticamente pelos aprendizes durante as interações pode ser decorrente de uma indefinição para o professor sobre o seu papel nesse contexto e das possibilidades

⁵⁰ Essa relação do professor com a língua lança luz sobre questões importantes que precisam ser investigadas no contexto teletandem.

pedagógicas possíveis para o tratamento do erro. Uma vez que no momento das sessões de teletandem não há intervenções dos professores, *quando e de que modo* o professor poderia agir para evitar que a fossilização e a transposição de registros da fala para escrita ocorram?

Rocha e Lima (2009) colocam a *acomodação* entre os fatores que podem influenciar negativamente a aprendizagem em tandem, ou seja, quando os interagentes se contentam com uma produção oral limitada ao perceberem que a troca de informações está ocorrendo. Esse problema, assim como os citados acima, indica a grande importância do papel do professor mediador. Para os autores, o mediador tem como atribuições (a) dar sugestões, (b) motivar e munir o aprendiz com estratégias de aprendizagem para lidar com a correção, para aquisição de vocabulário e (c) refletir sobre as informações sócio-culturais. Ainda sobre as correções, o mediador deve (d) auxiliar o aprendiz na identificação de erros que realmente comprometam a interação, já que o excesso de correções pode ser desmotivante para os interagentes.

Para ter acesso ao conteúdo das interações, o professor pode realizar sessões de mediação entre os aprendizes, individuais ou em grupos, em que esses relatem suas experiências, pedir aos alunos que mantenham diários de aprendizagem ou pedir para que gravem as interações, para posteriormente realizar uma sessão de visualização e reflexão sobre ela. Sendo o teletandem um contexto de aprendizagem colaborativa, qualquer tipo de interferência do mediador deve levar em conta as necessidades dos aprendizes e a autonomia dos mesmos, auxiliando-os para que explorem ao máximo suas capacidades de aprendizagem.

Outra percepção dos participantes sobre o teletandem é o seu potencial para suprir as necessidades de desenvolvimento oral do aprendiz que o contexto da sala de aula limita.

ET63: “como eu enxergo o tandem pelo menos algumas expectativas pros meus alunos é vislumbrar algum papel mais no futuro para o processo de ensino aprendizagem (+) quem é professor de língua estrangeira (+) sabe que a gente tem que tentar desenvolver pelo menos as quatro habilidades pros alunos e é muito difícil a gente encontrar ou pelo menos criar contexto de produção de linguagem pro aluno contextos em que ele se sinta a vontade contextos principalmente em que ele se sinta motivado (+) então é aqui a gente tá falando muito de interação né? (+) de de dar e receber em troca mas eu também vejo pros meus alunos e como eu enxergo isso no processo de aprendizagem muito mais como um contexto de produção por que eu (+) produção de linguagem (+) **porque eu acredito que um aluno ele começa realmente a aprender a efetivar e a concretizar seu aprendizado quando ele começa a produzir linguagem**” (PrP1 Luana, Transcrição E1)

ET64: “em sala de aula por mais que você tente trabalhar a oralidade dos alunos eles ainda têm um pouco de receio e fica muito na parte escrita (+) **agora no teletandem você deixa um pouco a parte escrita de lado pra interagir muito na oralidade e a oralidade é rápido (+) você fala uma coisa a pessoa fala outra e as vezes passa e você nem anota.**” (PrP1 Cristina, Transcrição E3)

ET65: “porque dentro do centro de língua a gente está ali pra ensinar a estrutura da escrita da **língua agora o** que falta no centro de línguas é desenvolvimento da oralidade” (PrP1 Ariane, Transcrição E4)

ET66: “na sala de aula parece que tudo é meio mecânico esse contexto real é quase inexistente **a gente força situações mecânicas de comunicação e isso no tandem não ocorre a gente tem uma comunicação realmente real**” (PrP1 Rosemeire, Transcrição E3)

Ao comparar o contexto teletandem com a sala de aula, os participantes colocam sobre ele a esperança de que o mesmo atenderá as carências dos aprendizes e dos professores no que se refere ao desenvolvimento da oralidade em espanhol, no caso. Ele é visto, portanto, como o meio que propiciará aos aprendizes a comunicação oral em LE que não é possível ou que é artificial, da forma como é feita em sala de aula.

Pelo que vimos, o desenvolvimento oral em LE do aprendiz envolve questões como as variedades linguísticas, os erros e as correções, a mediação do professor e a necessidade de um contexto como o teletandem para suprir as carências da sala de aula, mais especificamente dos CELs estaduais, contextos educacionais que priorizam o desenvolvimento de todas as habilidades linguísticas no ensino de LE.

Apesar de ter como foco os CELs, apresento na sequência o desabafo de PrP1 Cristina, referente à situação do ensino de LE no Brasil.

ET67: “No meio particular é visto como meio de consumo, a língua vendida como um produto enlatado que se compra em supermercado; na rede pública é pior, a língua estrangeira está no currículo, mas para “inglês ver”, como no ditado popular, absorver que é bom nada.” (PrP1 Cristina, Fórum Minhas experiências de teletandem II)

A fala de PrP1 Cristina poderia ser metaforicamente comparada a uma moldura que envolve o quadro atual do ensino e aprendizagem de línguas nos contextos escolares do Brasil. Leffa (1999), ao discorrer sobre o foco no ensino de leitura previsto pelos PCN de LE,

aponta para o conseqüente deslocamento da possibilidade da aprendizagem das habilidades orais em LE para os centros de línguas privados ou públicos. Esse deslocamento parece gerar descrença nos alunos sobre a possibilidade de aprender uma LE na escola, e a limitação do trabalho do professor, colocando o professor em um jogo de imagens, conforme PrP1 Cristina, “para inglês ver”.

3.3.5 Mediador: como serei um?

A mediação em teletandem foi uma das preocupações entre os participantes. A possibilidade de exercer o papel de mediador, tendo em vista o compromisso com a promoção da autonomia do aprendiz, conduziu as reflexões dos participantes no reconhecimento da relação entre mediação e autonomia. Para buscar compreender essa relação, analiso nove excertos dos participantes PrP1 Dora, PrP2 Simone, PrP1 Luana, PrP1 Márcia, PrP2 Valdir, PrP2 Darlene, PrP1 Ariane e PrP2 Sulamita, a quem pertence o primeiro excerto apresentado a seguir.

ET68: “Como fazer com que eles se conscientizem de sua postura frente ao aprendizado?” (PrP2 Sulamita, Fórum Refletir e compartilhar)

A pergunta de PrP2 Sulamita mostra-se com um grande dilema para a participante. Como levar o aluno a exercer sua autonomia para a prática de teletandem?

Conforme foi discutido no embasamento teórico e no item 3.3.2. desta dissertação, a mediação é uma das partes que constituem o contexto teletandem. Várias pesquisas realizadas pelo projeto TTB sobre mediação, até o momento, tiveram como foco professores de LE em formação (SALOMÃO, 2008; MESQUITA, 2008; BEDRAN, 2008). No entanto, as reflexões apresentadas, neste trabalho, dizem respeito à preocupação de participantes que atuarão como mediadores de seus alunos dos CELs, ou seja, aprendizes do ensino fundamental e médio. Com base nos dados, podemos categorizar as preocupações em dois tipos: quando e como mediar? A seguir temos excertos que se referem a dúvidas sobre “quando”.

ET69: “**Quando a mediação do professor é necessária?**” (PrP1 Dora, Fórum Refletir e compartilhar)

ET70: “não há espaço físico adequado são poucos alunos que tem maturidade para usar este processo, e **tem que haver uma orientação constante**” (PrP2 Simone, Fórum Refletir e compartilhar)

ET71: “a gente estava colocando sobre a questão da **mediação (+) é ela deve ser algo natural do processo de teletandem (+) quer dizer (+) deve estar vinculado ou essa mediação deve acontecer quando quem faz o teletandem tem alguma dúvida tem algum questionamento e vai buscar isso na mediação.**” (PrP1 Luana, Transcrição E3)

Nesses excertos observamos que a questão sobre quando orientar leva os professores a pensarem em duas possibilidades: a mediação deve ser constante ou deve acontecer quando o aluno pede?

De acordo com as diretrizes para mediação em teletandem (ver item 1.2.2.), um dos princípios para a postura do professor como mediador é a negociação, ou seja, a partir de condições como sua disponibilidade de horário, bem como a do aluno, as condições estruturais para reunir os alunos ou mesmo para uma sessão de mediação individual, o professor deve buscar entrar em acordos com os alunos e organizar junto a eles uma rotina de mediação, e criar um canal de comunicação para que o aprendiz o procure para compartilhar dúvidas e experiências. A decisão sobre *quando* orientar pode ser decisiva, pois, o excesso de mediação pode criar no aluno a sensação de estar sendo controlado e ferir o desenvolvimento de sua autonomia, ou a ausência de mediação, em se tratando de um prática de teletandem institucionalizada, pode levá-lo a sentir-se solitário, desorientado, o que pode comprometer sua aprendizagem.

Quando os professores se referem ao como mediar as interações e a aprendizagem dos alunos, algumas questões ressaltam dos próximos excertos com os quais vamos dialogar.

ET72: “**nosso modelo de ensino não prioriza a autonomia**” (PrP2 Márcia, Fórum Refletir e compartilhar)

ET73: “**mesmo sendo uma aprendizagem autônoma, é necessário um guia, uma direção.**”(PrP2 Valdir, Fórum Refletir e compartilhar)

ET74: “A relação de teletandem os ajuda a desenvolver tal competência e **como professor podemos auxiliar como mediadores enfrentando os**

novos desafios, com o apoio de monitores e leituras.” (PrP2 Darlene, Fórum Experiência intercultural)

ET75: **“até que ponto nós fomos orientados e até que ponto nós vamos orientar”** (PrP1 Ariane, Transcrição E2)

ET76: **“não eu penso que nessa questão da correção quando isso for levado pro aluno porque a gente está muito mais atento ao uso da preposição excesso de preposição falta de preposição uso errado por exemplo da estrutura o aluno nosso de língua portuguesa ele não domina a própria estrutura da língua portuguesa e ele não vai conseguir se dar conta desse erro né?”** (PrP1 Ariane, Transcrição E4)

Nos quatro primeiros excertos observamos que os participantes evidenciam a ausência de autonomia no modelo de ensino que seguem e assumem a necessidade de um mediador para a interação de seus alunos e para eles próprios.

A atuação como mediadora se mostra para PrP2 Darlene como um novo desafio que será superado com a ajuda de monitores e leituras. PrP1 Ariane, por sua vez, discute até que ponto os professores foram preparados para assumirem essa nova tarefa em teletandem e até que ponto eles orientarão seus alunos. Como exemplo dessa pergunta como orientar os alunos temos a fala de PrP1 Ariane, que se questiona sobre a dificuldade dos alunos quanto ao uso da preposição e sobre como atuar de forma que os mesmos se conscientizem e não corram o risco de fossilizar usos errados da língua.

Considerando a mediação como uma atividade que se exerce por meio de recursos tecnológicos e pedagógicos, entre outros, acreditamos ser necessária a instrumentalização técnico-pedagógica do professor e sua conscientização pedagógica para a mediação em teletandem, de forma que o conhecimento possuído pelo professor, sobre a língua estrangeira, sobre teorias de aprendizagem, estratégias de ensino e aprendizagem embasem sua atuação como mediador, ou seja, a preocupação do professor sobre como mediar decorre de que, como mediador, a forma e o tipo de conhecimento que se sobressairão na relação professor e aluno serão diferentes do modo como essas mesmas instâncias frequentemente ocorrem na sala de aula, já que o foco será a mediação dos conhecimentos construídos por meio das interações, ao invés da transmissão de conhecimentos e conteúdos de professor para aluno.

Um exemplo dessa relação pode ser aplicado ao que foi colocado por PrP1 Ariane. Ao se referir ao uso da preposição pelos alunos e à propensão que os mesmos têm de cometer erros, a mediação do professor nesse momento deve levar o aluno a, durante a interação de

teletandem, focalizar tanto a forma quanto o conteúdo da interação oral, tanto no momento de produção quanto no momento em que o parceiro estiver produzindo, bem como a utilizar estratégias para o oferecimento de correções, diferentemente do que poderia ocorrer na sala de aula, em que o aluno não teria oportunidades para expor-se a tais erros pela maior dificuldade em engajar-se em interação autêntica com um falante mais competente. Observamos, portanto, o necessário reajustamento da ação pedagógica do professor, em que as possibilidades de atuação são ampliadas para além do “dar aula”.

Finalizando, as preocupações quanto à mediação dialogam com as concepções sobre autonomia desses participantes. Quando afirmam que a aprendizagem por meio do teletandem demanda uma orientação constante ou requer um guia, os participantes podem assumir para si a responsabilidade pela aprendizagem do aluno. Portanto, os questionamentos sobre o quando e como mediar, podem indicar uma busca por delimitar qual o grau de controle e como ele deve ser exercido.

Embora o professor, como mediador, tenha papel fundamental no desenvolvimento do aluno, a sua forma de atuação dependerá das observações das dificuldades dos aprendizes durante as interações. Ao observar as interações, de todo o grupo ou de pares interagentes, o professor poderá identificar as dificuldades e as características das interações, podendo, também coletar diários de aprendizagem, bem como outros recursos pedagógicos, de forma a construir com o aluno, em sessões de mediação em grupos, com os pares ou individuais, uma compreensão e conscientização dos aspectos salientes em sua parceria de teletandem.

Após a interpretação dos excertos temáticos, em busca dos significados construídos pelos participantes, a partir de suas experiências com o teletandem (por meio do curso e da prática de teletandem), busco, a seguir, responder as duas últimas perguntas de pesquisa. Ambas me auxiliarão nas reflexões que seguem, em minha busca pelas possíveis implicações, a partir do que foi observado na análise dos dados, para o futuro do contexto teletandem nos CELs e os modos pelos quais o contexto teletandem pode ser caracterizado como um contexto que contribui para a formação continuada de professores.

3.4 Ensino e aprendizagem de línguas nos Centros de Estudos de Línguas e o contexto teletandem: possibilidades e desafios

A análise dos dados empreendida nos itens anteriores nos permitiu responder à primeira pergunta de pesquisa. Com base na interpretação desenvolvida quanto à experiência dos participantes com o contexto teletandem, busco agora responder à segunda pergunta de pesquisa, a seguir:

- 2) Que perspectivas podem ser depreendidas quanto a implementação da prática de teletandem nos CELs, a partir da análise dos significados construídos pelos participantes sobre o contexto teletandem?

A resposta a essa pergunta representa uma reflexão sobre as possibilidades de inserção do contexto teletandem nos CELs. Tais possibilidades podem ser depreendidas a partir dos aspectos que foram revelados na análise da experiência dos participantes com o contexto teletandem, por meio do curso. Portanto, o que eu busco por meio dessa pergunta é pensar, considerando os aspectos que puderam ser observados na análise, quais seriam as possibilidades de inserção do contexto teletandem nos CELs.

Primeiramente, a análise dos dados me fez pensar que uma possível implementação do teletandem nos CELs depende de algumas reestruturações desse contexto como instituição pública de ensino de línguas. Parte das dificuldades e apreensões citadas pelos participantes relaciona-se com as limitações físicas, com falta de espaço, de computadores e de infraestrutura tecnológica para a prática de teletandem. Assim, embora possa ser observada uma concordância com a necessidade latente de mudança nas práticas de ensino e aprendizagem na sala de aula, a implementação da prática de teletandem para promoção dessas mudanças parece depender da superação das limitações citadas, sendo esta uma atribuição que foge ao alcance direto do professor e que estão sob responsabilidade, ao que me parece, do governo do Estado de São Paulo em suas diversas instâncias.

Diante das limitações acima citadas, as reflexões sobre elas sugerem que a prática de teletandem em CELs poderia ocorrer mediante os seguintes requisitos: a) engajamento dos

professores em assumir o desafio da mediação e em buscarem parcerias com departamentos de PLE em centros de línguas de países da América Latina, principalmente Argentina e Uruguai; b) envolvimento dos professores na prática de pesquisa do processo de implementação do teletandem desencadeado por eles, de forma a contribuir com o próprio desenvolvimento e reconhecimento de seus desafios e superações; c) envolvimento de pesquisadores do projeto TTB no oferecimento de suporte, por meio de cursos, oficinas e de acompanhamento do professor durante esse processo; d) flexibilização do currículo dos CELs para abranger horários variados para a prática de teletandem e e) captação de recursos para o investimento em infraestrutura e nas tecnologias necessárias (computador, banda larga, programas etc.).

Um dos aspectos destacados na caracterização do teletandem foi o seu potencial em suprir as carências dos alunos em relação ao desenvolvimento oral. No entanto, algumas preocupações foram levantadas, por exemplo, sobre a variante do espanhol que os alunos podem aprender, a capacidade deles para atentarem a aspectos linguísticos e culturais da interação, de forma a corrigir erros e negociar significados e sobre o modo pelo qual o professor pode participar desse processo de desenvolvimento do aluno.

O papel do professor, como mediador implica assumir a autonomia como parte do processo de aprendizagem. Tal ação pedagógica implica o fato de que o aluno passa a controlar a própria aprendizagem e o professor a utilizar seu conhecimento sobre a língua, estratégias de aprendizagem e cultura para identificar e construir, com o aluno, soluções para conflitos e dificuldades durante o processo. Assim, a relação professor e aluno passa a ser mais colaborativa na medida em que o processo de aprendizagem não é realizado por práticas de transmissão unidirecional de conhecimento. Isso porque, na interação em teletandem, os pares interagentes dividem-se entre os papéis de par mais competente e par menos competente. Na mediação, o professor atua na articulação de contextos e estratégias para o desenvolvimento do aprendiz, de forma dialógica e negociada.

A necessidade de flexibilização do currículo, depreendida a partir da análise, põe-se como caminho para enfrentar a falta de tempo e horários rígidos dos professores. Dependendo do modo pelo qual o contexto teletandem é incorporado ao currículo do professor, diferentes caminhos podem ser abertos para viabilizar a prática de teletandem entre os alunos. Se concebido como prática institucional, a ser realizada nos CELs, além de oferecer a infraestrutura necessária, depende-se também de uma reconfiguração de horários, de acordo

com o que for negociado com os parceiros, professores e pesquisadores do exterior. Isso implica definir quando (em horário de aula ou fora dela) e como (no laboratório de informática do CEL ou em casa) o teletandem vai ser realizado. Além desses requisitos, deve ser pensado que tipo de postura pedagógica o professor passará a ter quanto à avaliação e ao acompanhamento dessa prática entre os aprendizes.

Diante da novidade do contexto teletandem para os professores e das mudanças sobre o seu papel diante do aluno e das tecnologias, a análise aponta para a necessidade de reflexão e pesquisa sobre as iniciativas dos professores, ao oferecerem a prática de teletandem nos CELs. Por meio de pesquisa sobre o processo de implementação e de aprendizagem em contexto teletandem, realizada pelo próprio professor, os caminhos, dificuldades e soluções encontradas podem auxiliá-lo a construir uma compreensão de seu papel como agente de transformação de práticas pedagógicas. Para auxiliar nesse processo de pesquisa reflexiva (ou Pesquisa-Ação), também parece promissora a possibilidade de parceria entre pesquisadores do projeto TTB com professores, de forma que ambos compartilhem seus conhecimentos na busca de estratégias para a prática de teletandem nos CELs.

Finalizando este item, a partir de uma reestruturação física e tecnológica nos CELs, o teletandem poderia ser implementado por meio de parcerias entre professores e pesquisadores do projeto TTB, de forma que o conhecimento que cada um tem de seus contextos pudesse ser compartilhado e reconstruído. Assim, permitir-se-ia a vivência de experiências transformadoras das práticas de ensino e aprendizagem de línguas que poderiam ser indicadoras de novos caminhos, tanto para as práticas dos professores e de alunos dos CELs, quanto para as ações do projeto TTB, em termos de reflexão sobre os processos de apropriação da prática de teletandem em diferentes contextos.

3.5 Teletandem e suas possíveis contribuições para a formação continuada de professores

A última pergunta de pesquisa, retomada a seguir, diz respeito às possíveis contribuições do contexto teletandem para a formação continuada de professores, tendo em vista a análise fenomenológica empreendida sobre os excertos temáticos desta dissertação.

- 3) De que maneira o contexto teletandem pode contribuir para a formação continuada de professores, a partir dos aspectos analisados em relação à primeira experiência dos participantes de pesquisa com esse contexto?

Na fundamentação teórica deste trabalho o contexto teletandem foi relacionado a diferentes propostas e perspectivas para a formação continuada de professores. Nessa exploração, foram consideradas duas questões: a primeira, diz respeito à aproximação do teletandem a propostas de uso de tecnologias no ensino; a segunda diz respeito aos aspectos que permitem que o teletandem seja considerado propício para atender às demandas da pós-modernidade no que se refere às transformações necessárias na pedagogia de ensino de línguas estrangeiras e no cenário educacional. A reflexão que se apresenta neste item, visa a retomar essa discussão. Tal reflexão parte dos aspectos que a interpretação dos dados permitiu revelar acerca das possíveis contribuições do contexto teletandem para a formação continuada de professores. Assim, sem pretensão de produzir generalizações, por demais amplas e com base na análise dos dados realizada, a reflexão que segue se restringe aos aspectos que podem contribuir para a caracterização do teletandem como contexto de formação continuada.

Inicialmente, ao me referir ao contexto teletandem, quero enfatizar (a) a prática interativa de teletandem, (b) a pesquisa e (c) a reflexão sobre o contexto. Portanto, entendo que a formação continuada de professores por meio do teletandem envolve essas três dimensões do projeto TTB.

O curso de extensão no qual os professores foram participantes pode ser caracterizado como um contexto de formação continuada. Nesse contexto, a prática de teletandem com um interagente uruguaio foi acompanhada de reflexão acerca do processo, tanto do ponto de vista do desenvolvimento do professor, quanto das possibilidades e implicações desta prática nos CELs. Feitas tais delimitações, argumento que os aspectos destacados na análise dos dados podem ser caracterizados como fatores favoráveis para a concepção do contexto teletandem como contexto de formação continuada de professores de línguas.

O primeiro aspecto diz respeito ao potencial do contexto teletandem para o desenvolvimento linguístico de professores. Na experiência do curso, por exemplo, os participantes tiveram a oportunidade de entrar em contato com a variante platense do espanhol uruguaio. Esse contato pode colaborar para a ampliação do vocabulário e expandir os

conhecimentos dos professores acerca das variantes do espanhol, visto que, geralmente, o espanhol privilegiado nos cursos de graduação é o da Espanha (KULIKOWSKI, 2005).

As parcerias de teletandem em espanhol, no projeto TTB têm sido mais facilmente estabelecidas com centros de línguas do Uruguai⁵¹ e da Argentina do que com outros países hispanofalantes. Diante de tal fato, as possibilidades de contato dos professores e alunos com essas variantes são maiores e podem implicar uma relação mais diversificada do professor e de seus alunos com tais variantes e com as múltiplas culturas dos países de língua espanhola.

O relacionamento dos participantes com as tecnologias também foi investigado no corpus coletado. Dentre os relatos dos participantes, ressaltam-se as revelações sobre as superações, sobre a aprendizagem e, também, sobre as frustrações quanto ao uso das tecnologias que subsidiam a prática de teletandem. Em alguns excertos de PrP1 Luana e PrP1 Cristina, as participantes se comparam ao seus alunos, no que diz respeito ao domínio das TICs. Nesta comparação, a relação se apresentou como desigual e mostrou as participantes em posição tecnologicamente desvantajosa em relação ao aluno quando o assunto é tecnologia. Assim, o contexto teletandem proporcionou uma vivência das participantes com as tecnologias e, de certa forma, as colocou em situações de enfrentamento de seus medos e em situações de superação de suas dificuldades.

Em relação ao princípio da autonomia, as diferentes perspectivas apresentadas pelos participantes sobre ele, no item 3.3.2., além de indicar a complexidade desse conceito também demonstram a necessidade de práticas e contextos que o privilegiem. O contexto teletandem, ao possibilitar aos professores a vivência com a autonomia, por meio da prática de teletandem e da mediação sobre o processo, pode contribuir para a reflexão e discussão sobre seus papéis na promoção de práticas mais autônomas e descentralizadas que demandem uma atuação *mediadora*, ao invés de *condutora*.

O objetivo da coleta e da análise dos dados não foi focalizar o processo de desenvolvimento profissional dos participantes, mas seus relatos sobre as experiências que vivenciaram. As colocações de PrP2 Darlene, PrP1 Ariane, PrP1 Luana, PrP1 Sulamita, PrP1 Dora e PrP1 Rosemeire no item 3.2. indicam que a prática de teletandem, juntamente com as

⁵¹ Uma parceria com o Consejo de Educación Técnico Profesional - SALTO/Uruguay, trouxe para o Brasil aprendizes de português, praticantes de teletandem, para praticarem tandem presencial com alunos da UNESP - Assis. Mais informações sobre essa parceria em <http://www.utu.edu.uy/Novedades/CETP%20UTU/2011/Mayo/PROYECTO_TELETANDEM_ETS_Salto2011.swf>. Acesso em 07/02/2012.

reflexões teóricas, conduziram as participantes, em diferentes medidas, a repensarem suas práticas. Ao fazê-lo, as participantes partiram das problematizações que as experiências com o teletandem desencadeavam. Tais problematizações estiveram relacionadas (a) aos papéis de professor e aluno, (b) ao papel das tecnologias no ensino de línguas e (c) ao ajustamento ou flexibilização da educação de línguas estrangeiras para atender às demandas sociais. Essas problematizações dos professores são provenientes do atual contexto educacional, no qual as relações transculturais são cada vez mais evidentes e próximas, em virtude da evolução e da presença das tecnologias de comunicação e de informação (celulares, torpedos, computadores, *IPhones*, *IPads*, *Tweeter*, *Facebook*, *Orkut*), nas vidas dos professores e dos alunos.

A partir da análise dos dados e dos aspectos retomados neste item, posso finalizar argumentando que a prática de teletandem, a reflexão e a pesquisa no contexto teletandem podem contribuir para a formação continuada do professor. Isso pode acontecer se as crenças, os paradigmas, as concepções sobre ensinar e aprender línguas, os medos e as dificuldades dos professores diante das tecnologias forem discutidos sob as lentes de uma experiência de aprendizagem e de mediação que valorize a autonomia e a colaboração como centro do processo de aprendizagem mediado pelas tecnologias.

As reflexões tecidas neste capítulo responderam às três perguntas de pesquisa, por meio de um olhar hermenêutico fenomenológico dos dados. Dessa forma, foi possível explorar e produzir significados a partir dos relatos dos participantes sobre suas experiências com o teletandem e refletir sobre as possibilidades, desafios e limitações para a promoção dessa prática nos CELs e para caracterizá-lo como contexto de formação continuada.

No próximo item, apresento as considerações finais, síntese, limitações e encaminhamentos deste trabalho para possíveis pesquisas futuras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os objetivos desta pesquisa foram: a) analisar como se deu o primeiro contato de professores de espanhol com o contexto virtual, autônomo e colaborativo de aprendizagem de línguas, denominado teletandem, b) quais as perspectivas de viabilização da prática de teletandem nos CELs e c) quais características desse contexto propiciam a formação continuada de professores.

Os dados foram coletados por meio de atividades realizadas em um curso de extensão. Essas atividades incluíram (a) a prática de teletandem com um parceiro uruguaio, (b) a leitura e discussão de textos teóricos e (c) a participação em fóruns de discussão na plataforma TelEduc. A partir da análise do material documentário coletado, busquei refletir sobre como os participantes do curso vivenciaram o contexto teletandem e sobre as possíveis implicações de suas experiências para o ensino e aprendizagem de línguas em contexto CEL e para a formação continuada de professores por meio do teletandem.

Nesta última seção, trago uma síntese, bem como abordo as limitações deste trabalho e apresento os encaminhamentos para futuras pesquisas sobre o contexto teletandem.

Síntese e discussão dos resultados

As perguntas de pesquisa me orientaram na análise dos aspectos das experiências dos professores participantes. A análise revelou múltiplos posicionamentos dos participantes diante das demandas do contexto teletandem e da possibilidade de implementá-lo nos CELs.

Pelo que pude observar, as atividades de teletandem e as reflexões teoricamente orientadas proporcionaram diferentes experiências aos participantes. Tais experiências foram descritas e discutidas neste trabalho. A análise dos dados revelou que tanto a prática de teletandem quanto o curso de extensão abriram a possibilidade de reflexão e discussão sobre questões relacionadas ao ensino e aprendizagem de línguas, por meio de um contexto baseado no uso de tecnologias, mas considerando também as experiências dos participantes nos CELs. Ao praticarem teletandem, os participantes tiveram contato e utilizaram ferramentas de comunicação e de gravação de suas sessões. O curso, por sua vez, forneceu subsídios para que eles refletissem sobre as possibilidades e os desafios para a projeção do contexto teletandem

nos CELs. Além disso, a descrição dos participantes sobre suas experiências evidenciou a forma como eles, imersos em uma realidade de transição de paradigmas, vivenciaram o uso de tecnologias e quais foram suas dificuldades diante das novas perspectivas e práticas que elas impõem.

A partir das experiências dos participantes com esses dois contextos (o CEL e o teletandem), penso que, embora o teletandem tenha sido representado de forma positiva, como um contexto propício para a interação colaborativa em LE, o mesmo se distancia da realidade do CEL, o que impõe alguns desafios para possíveis iniciativas no sentido de promover essa união. Dentre os desafios, posso ressaltar, principalmente, as limitações estruturais dos CELs e a falta de tempo dos professores, mencionada por alguns participantes, para empreenderem as ações necessárias para a promoção e mediação das parcerias.

Tendo em vista o currículo, a estrutura dos CELs e a agenda pessoal dos participantes, não houve nos dados contribuições que indicassem alguma alternativa para a superação dessas dificuldades. Essas constatações, obtidas por meio da análise dos dados, me levam a pensar em uma necessária reestruturação do contexto do teletandem para atender às especificidades educacionais e pedagógicas dos CELs e em uma necessária reestruturação, também, desse último contexto, em termos de flexibilização do currículo e investimento em infraestrutura e tecnologias, por exemplo, de forma a promover práticas mais autônomas e colaborativas de aprendizagem.

Os aspectos mais salientes no posicionamento dos participantes chamam a atenção para a necessidade de reajustamento e redefinição de suas abordagens de ensino e aprendizagem, de forma a legitimar o contexto teletandem em suas escolas. Para tanto, parece haver a necessidade do estabelecimento de parcerias entre pesquisadores, professores (e que os mesmos desenvolvam pesquisas sobre os seus contextos de trabalho), coordenadores e centros de línguas no exterior que contemplem o ensino de PLE para a formação de parcerias entre os alunos aprendizes de espanhol no Brasil. Há, também, a necessidade do envolvimento dos professores, em um processo reflexivo e prático, por meio do qual suas tentativas de estabelecer e mediar parcerias entre os alunos possam se tornar objetos de suas análises, em busca de aprimoramento e compreensão do processo.

Diante do exposto e discutido até o momento, busquei neste trabalho contribuir para os estudos envolvendo teletandem, principalmente em relação à inserção de suas atividades na rede pública de ensino (nos CELs, como exemplo). A análise nos permitiu destacar também uma necessária atenção para a reformulação do papel do professor como mediador da aprendizagem do aluno, dando lugar e fornecendo subsídios e apoio para que o aprendiz desenvolva sua autonomia e se engaje em parcerias colaborativas para se desenvolver linguisticamente e transculturalmente⁵². Dessa forma, possibilita-se um contexto para a execução de transformações necessárias ao ensino de línguas estrangeiras, a partir das mudanças de paradigmas, abordagens e perspectivas desencadeadas pelo desenvolvimento tecnológico e pelas reestruturações das relações sociais e educacionais na pós-modernidade.

Limitações da pesquisa e encaminhamentos

O contexto da pesquisa e os procedimentos e instrumentos de coleta e análise dos dados implicam algumas considerações sobre a abrangência e limites das reflexões construídas no desenvolvimento desta dissertação.

Primeiramente, os dados coletados correspondem aos relatos de vários participantes, em um contexto específico, no qual todos os professores estavam, pela primeira vez, vivenciando a prática e reflexão sobre o teletandem. A análise, por sua vez, corresponde ao olhar de uma única pesquisadora. Assim, esta pesquisa não teve pretensões de generalizar ou buscar a “verdade” escondida nos dados, mas apresentar uma análise interpretativa *plausível*⁵³ com base no que os dados podiam sugerir acerca da experiência dos participantes com o contexto teletandem.

Sendo um dos objetivos verificar os significados construídos pelos participantes sobre o contexto teletandem, ou seja, seus dizeres sobre essa vivência, foram considerados como instrumentos de coleta de dados os fóruns de discussão e os encontros presenciais. Embora, por meio desses instrumentos tenha sido possível retirar excertos temáticos reveladores para o

⁵² Ciente de que culturas puras não existem, de que as culturas são inerentemente híbridas e não são “bolhas”, com fronteiras claramente definidas (WELSCH, 1994).

⁵³ A “plausibilidade” das interpretações, tal como colocada por Wolcott (1994).

empreendimento da análise interpretativa, uma limitação do processo de coleta foi não ter havido maior interação entre os participantes e esta pesquisadora de forma que fosse possível uma reflexão conjunta sobre as experiências e sobre minha visão interpretativa dos dados. Tal limitação se deu pelo fato de que as próprias atividades do curso demandavam dos participantes uma grande disponibilidade de tempo. Assim, considerei que qualquer outra demanda para além das já propostas sobrecarregariam os professores participantes e poderia comprometer seu envolvimento com o curso e com a prática de teletandem.

Uma tentativa de estabelecer diálogo com os participantes foi por meio das oficinas realizadas após a análise dos dados em resposta à primeira pergunta de pesquisa. No entanto, o objetivo central foi compartilhar minha análise com os participantes e não coletar dados, devido às limitações contextuais e falta de tempo hábil para organização de novos materiais documentários.

Considerando as limitações deste trabalho, espero que ele possa contribuir para as reflexões dos participantes e de outros professores sobre sua prática pedagógica, a partir das problematizações que foram desencadeadas neste estudo sobre os conceitos de autonomia, sobre aprendizagem colaborativa e sobre tecnologias. Além disso, também espero que este trabalho possa motivar professores de CELs a, por meio de parcerias com professores e pesquisadores, buscarem caminhos para promoverem a prática de teletandem entre seus alunos e serem pesquisadores do seu próprio processo de desenvolvimento e do desenvolvimento de seus alunos.

Concluindo, os encaminhamentos deste trabalho para futuras pesquisas têm como principal foco os participantes desta pesquisa, demais professores de línguas estrangeiras e pesquisadores do projeto TTB. As questões suscitadas neste trabalho demonstram como a expansão do contexto TTB para os CELs demanda um esforço coletivo, colaborativo e reflexivo que motive professores da rede pública a se envolverem com contextos virtuais de aprendizagem e a buscarem alternativas para a sua formação continuada e para que o ensino de línguas ocorra por meio de práticas autônomas que propiciem o desenvolvimento linguístico, transcultural e o letramento digital do aprendiz.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUINALDO, J. P. Rethinking Validity in Qualitative Research from a Social Constructionist Perspective: From “Is this valid research?” to “What is this research valid for?”. *The Qualitative Report*, v. 9, n. 1, p. 127-136, 2004. Disponível em: <<http://www.nova.edu/ssss/QR/QR9-1/aguinaldo.pdf>>. Acesso em: 06 jan. 2012.

BEDRAN, P.F. *A (re)construção das crenças do par interagente e dos professores-mediadores no teletandem*. 2008. 357 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, UNESP, São José do Rio Preto. Disponível em: <http://www.teletandembrasil.org/site/docs/PATRICIA_BEDRAN DISSERTACAO 2008.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2011.

BENEDETTI, A.M.; RODRIGUES, D.G. Choques linguístico-culturais e o desenvolvimento da competência intercultural em teletandem. In: BENEDETTI, A.M; CONSOLO, D.A; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. *Pesquisas em ensino e aprendizagem no Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*. Campinas: Pontes Editores, 2010, p. 89 – 104.

BETTEGA, M.H. *Educação continuada na era digital*. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção questões da nossa época: v. 116).

BRAMMERTS, H., CALVERT, M. Aprender através da comunicação em-tandem. In: *Aprendizagem autônoma de línguas em-tandem*. DELILLE, K. H., CHICHORRO, A. (Coord.). Lisboa: Edições Colibri, 2002, p. 37-52.

BUZATO, M.E.K. *O letramento eletrônico e o uso do computador no ensino de língua estrangeira: contribuição para formação de professores*. 2001. 188 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas. Disponível em <<http://ead1.unicamp.br/e-lang/publicacoes/down/00/00.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2012.

CANDIDO, J. *Sessões de orientação e suas perspectivas para o curso de Letras*. 2010. 230 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, UNESP, São José do Rio Preto. Disponível em: <<http://www.teletandembrasil.org/site/docs/CANDIDO.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2011.

CAVALARI, S.M.S. *A auto-avaliação em um contexto de ensino-aprendizagem de línguas em tandem via chat*. 2009. 259 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, UNESP, São José do Rio Preto. Disponível em: <<http://www.teletandembrasil.org/site/docs/SPATI.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2010.

CHAVES, E.O.C. *Tecnologia na Educação, Ensino a Distância, e Aprendizagem Mediada pela Tecnologia: conceituação básica*. Revista Educação, v. III, n. 7, 1999.

CHIZZOTTI, A. *A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios*. Revista Portuguesa de Educação, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/html/374/37416210/37416210_5.html>. Acesso em: 05 jan. 2012.

CYSNEIROS, P.G. *Novas tecnologias na sala de aula: melhoria do ensino ou inovação conservadora?*. Informática educativa UNIANDRES-LIDIE, v. 12, n. 1, p. 11-24, 1999.

DUARTE, T. *A possibilidade da investigação em 3: reflexões sobre triangulação (metodológica)*. CIES e-WORKING PAPER, n. 60, p. 01-24, 2009. Disponível em: <<http://repositorio-iul.iscte.pt/bitstream/10071/1319/3/CIES-WP60%20Duarte.pdf>>. Acesso em: 01 fev. 2012.

ENS, R.T. *Relação Professor, Aluno, Tecnologia: um espaço para o saber, o saber fazer, o saber conviver e o saber ser*. Revista digital da CVA - Ricesu, v. I, n. 3, p. 37-44, 2002.

FALEIROS, L.C. Adaptação escolar – O início da vida escolar: da dependência familiar a autonomia social, s.p., s.d., Disponível em: <<http://www.centromaieutica.com.br/textos/educacionais/ADAPTACAO%20ESCOLAR.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2012.

FRANCISCO, D.J.; MACHADO, G.J.C. *Sociedade, EAD, inclusão digital e formação de professores*. Revista Iberoamericana de Educación. ISSN: 1681-5653. Disponível em: <<http://www.rioei.org/deloslectores/1172Francisco.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2011.

FREIRE, M.M. Formação tecnológica de professores: problematizando, refletindo, buscando... In: SOTO, U.; MAYRINK, M.F.; GREGOLIN, I.V. (Orgs.). *Linguagem, educação e virtualidade: experiências e reflexões*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009, p. 13-28.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FUNO, L.B.A. *Teletandem e formação contínua de professores vinculados à rede pública de ensino do interior paulista: um estudo de caso*. 2011. 195 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, UNESP, São José do Rio Preto. Disponível em: <<http://www.teletandembrasil.org/site/docs/FUNO.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2011.

FURTOSO, V.B. Para além do “gostei muito da conversa”: avaliação no contexto de aprendizagem em Tandem. In: TELLES, J.A. (Org.). *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas: Pontes Editores, 2009, p. 297-314.

_____. *Desempenho oral em português para falantes de outras línguas: da avaliação à aprendizagem de línguas estrangeiras em contextos online*. 2011. 284 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, UNESP, São José do Rio Preto. Disponível em: <<http://www.teletandembrasil.org/site/docs/FURTOSO.pdf>>. Acesso em 08 jan. 2012.

GADOTTI, M. *Perspectivas atuais da educação*. São Paulo em Perspectiva, v. 14, n.2, p. 3-11, 2000.

GARCIA, D.N.M. *Teletandem: Acordos e negociações entre os pares*. 2010. 290 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, UNESP, São José do Rio Preto. Disponível em: <<http://www.teletandembrasil.org/site/docs/GARCIA.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2011.

GLESNE, C., PESHKIN, A. *Becoming Qualitative Researchers*. New York: Longman, 1992.

GROPPO, L.A. *Transculturização e novas utopias*. Luanova, n. 64, p. 61-84, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n64/a06n64.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2011.

HAMPEL, R. *Training teachers for the multimedia age: developing teacher expertise to enhance online learner interaction and collaboration*. *Innovation in Language Learning and Teaching*, v. 3, n. 1, p. 35-50, 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/17501220802655425>>. Acesso em: 19 fev. 2009.

KAMY, C.M.C. *A motivação na aprendizagem de língua estrangeira via teletandem*. 2011. 238 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, UNESP, São José do Rio Preto. Disponível em: <<http://www.teletandembrasil.org/site/docs/KAMI.pdf>>. Acesso em: 07 jan. 2012.

KANEOYA, M.L.C.K. *A formação inicial de professoras de línguas para/em contexto mediado pelo computador (teletandem): um diálogo entre crenças, discurso e reflexão profissional*. 2008. 263 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, UNESP, São José do Rio Preto. Disponível em: <http://www.teletandembrasil.org/site/docs/MARTA_KANEOYA_TESE_2009.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2009.

KENSKI, V.M. *As novas tecnologias de comunicação e informação e as mudanças necessárias nas instituições educacionais*. *Educação & Linguagem*, São Bernardo do Campo, v. 1, n. 3, p. 127-146, 2000.

_____. 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*. Campinas: Pontes Editores, 2009, p. 271-294.

KUHN, T.S. *A Estrutura das Revoluções Científicas*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1990.

KULIKOWSKI, M. Z.M. La lengua española en Brasil: un futuro promisor. In: SEDYCIAS, J. (Org.). *O ensino do espanhol no Brasil*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 45-52.

LEFFA, V.J. *O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional*. *Contexturas*, APLIESP, n.4, p. 13-24, 1999.

LUZ, M.B.P. *A autonomia no processo de ensino e aprendizagem de línguas em ambiente virtual (Teletandem)*. 2009. 231 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, UNESP, São José do Rio Preto. Disponível em: <<http://www.teletandembrasil.org/site/docs/LUZ.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2010.

_____, CAVALARI, S.M.S. Teletandem Brasil: uma discussão sobre o desenvolvimento da aprendizagem autônoma. In: TELLES, J.A. (Org.). *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas: Pontes Editores, 2009, p. 199 – 220.

MARCUSCHI, L. *A análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986.

MENDES, C.M. *Crenças sobre a língua inglesa: o antiamericanismo e sua relação com o processo de ensino-aprendizagem de professores em formação*. 2009. 189 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, UNESP, São José do Rio Preto. Disponível em: <http://www.teletandembrasil.org/site/docs/MENDES_CM.pdf>. Acesso em 15 fev. 2010.

MESQUITA, A.F. *Crenças e práticas na avaliação no processo interativo e na mediação de um par no tandem a distância: um estudo de caso*. 2008. 249 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, UNESP, São José do Rio Preto. Disponível em: <http://www.teletandembrasil.org/site/docs/MESQUITA_AA.pdf>. Acesso em: 16 out. 2010.

MILL, D. Educação virtual e virtualidade digital: trabalho pedagógico na educação a distância na idade média. In: SOTO, U.; MAYRINK, M.F.; GREGOLIN, I.V. (Orgs.). *Linguagem, educação e virtualidade: experiências e reflexões*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009, p. 29-51.

_____. Reflexões sobre a formação de professores pela/para educação a distância na contemporaneidade: convergências e tensões. In: DALBEN, A.I.L.F. [et al]. (Orgs.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 295-314.

MOITA LOPES, L.P. *Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução*. D.E.L.T.A., v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

_____. *Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

MORAN, J.M. *Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias*. Informática na Educação: Teoria & prática, Porto Alegre, v. 3, n.1, p. 137-144, 2000.

_____. *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. 4ªed. Campinas: Papirus, 2009.

PAIVA, V.L.M.O. Modelo fractal de aquisição de línguas In: BRUNO, F.C. (Org.) *Reflexão e Prática em ensino/aprendizagem de língua estrangeira*. São Paulo: Editora Clara Luz, 2005. p. 23-36.

_____. *Autonomia e complexidade*. Linguagem & Ensino, v. 9, n. 1, p. 77-127, 2006.

_____. Tecnologia na docência em línguas estrangeiras: convergências e tensões. In: SANTOS, L.L.C.P. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, v. 5, p. 595-613.

_____. *O computador: um atrator estranho na educação linguística na América do Sul*. Revista Novas Tecnologias na Educação, v. 1, n. 1, p. 1-22, 2009. Disponível em: <<http://tecnologiasnaeducacao.pro.br/revista/a1n1/pal4.pdf>>. Acesso em: 08 jan. 2012.

PRENSKY, M. *Digital Natives, Digital Immigrants*. NCB University Press, v.9, n. 5, 2001a. Disponível em: <<http://www.twitchspeed.com/site/Prensky%20->

[%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.htm](#) >. Acesso em: 30 mai. 2011.

_____. *Digital Natives, Digital Immigrants, Part II: Do We Really Think Differently?* NCB University Press, v. 9, n. 6, 2011b. Disponível em: <<http://www.twitchspeed.com/site/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part2.htm>>. Acesso em: 30 mai. 2011.

_____. *H.Sapiens Digital: From Digital Immigrants and Digital Natives to Digital Wisdom*. Innovate, v. 5, n. 3, 2009. Disponível em: <http://www.innovateonline.info/pdf/vol5_issue3/H.Sapiens_Digital-From_Digital_Immigrants_and_Digital_Natives_to_Digital_Wisdom.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2011.

ROCHA, C.F., LIMA, T.C.S. Questionamentos sobre a presença do mediador na prática de interação em teletandem. In: TELLES, J.A. (Org.). *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas: Pontes Editores, 2009, p. 231-241.

RODRIGUES, D.; NUNO, F.; POZZOLI, T. (Coords). *Larousse escolar da língua portuguesa*. 1ºed. São Paulo: Larousse Brasil: 2004.

SALABERRY, M.R. *The Use of Technology for Second Language Learning and Teaching: A Retrospective*. The Modern Language Journal, v. 85, n. 1, p. 39-56, 2001. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/330375>>. Acesso em: 19 mai. 2008.

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*. 2008. 316p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos)-Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESP, São José do Rio Preto. Disponível em: <http://www.teletandembrasil.org/site/docs/Ana_Salomao.pdf>. Acesso em: 25 out. 2009.

_____, SILVA, A.C., DANIEL, F.G. A aprendizagem colaborativa em Tandem: um olhar sobre seus princípios. In: TELLES, J.A. (Org.). *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas: Pontes Editores, 2009, p. 75-92.

SANTAELLA, L. *Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano*. FAMECOS, n. 22, p. 23-32, 2003. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/viewFile/3229/2493>>. Acesso em: 08 jul. 2012.

SANTANNA DOS SANTOS, R. Acesso universal à banda larga alavancará o desenvolvimento do país. In: BARBOSA A.F. (Coord.). *Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e da comunicação no Brasil: 2005-2009*. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2010, p. 97-98.

SANTOS, G.R. *Características da interação no contexto de aprendizagem in-tandem*. 2008. 197 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e

Ciências Exatas, UNESP, São José do Rio Preto. Disponível em: <<http://www.teletandembrasil.org/site/docs/DissertacaoGersonRossi.pdf>>. Acesso em: 06 out. 2011.

SANTOS, R.M. *As tecnologias e o ensino de inglês no século XXI: reflexos na formação e na atuação do professor*. 2009. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Disponível em: <<http://www.et.cefetmg.br/permalink/402fd8b5-14ce-11df-b95f-00188be4f822.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2012.

SELINKER, L. Interlanguage. *IRAL*, v. 10, n. 3, p. 209-231, 1972.

SELINKER, L., LAKSHAMANAN, U. Language transfer and fossilization: The “Multiple Effects Principle”. In: GASS, S. M., SELINKER, L. (Eds.) *Language transfer in language learning* (pp. 197-216). Amsterdam: John Benjamins, 1992.

SELINKER, L., & LAMENDELLA, J. T. (1980). Fossilization in interlanguage learning. In: CROFT, K. (Ed.) *Reading on English as a second language* (pp. 132-143). Boston. MA: Little, Brown and Company.

SILVA, A. C. *O desenvolvimento intra-interlinguístico in-tandem a distância (português e espanhol)*. 2008. 429 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos)-Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, UNESP, São José do Rio Preto. Disponível em: <http://www.teletandembrasil.org/site/docs/SILVA_A_C_O_developpemento_intra-interlinguistico_in-tandem_a_distancia.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2009.

SILVA, B.R.C.V., CASTEDO, T.D. *Ensino do espanhol no Brasil: o caso das variedades linguísticas*. *Holos*, ano 5, v. 3, p. 67-74, 2008.

SOUZA, M.G. *Processo de aprendizagem de língua estrangeira no contexto do teletandem e a formação de professores*. Relatório final FAPESP - Processo 07/54473-6. Assis: Faculdade de Ciências e Letras, 2008. Disponível em: <<http://www.teletandembrasil.org/site/docs/SOUZA.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2009.

SOUZA, R.A. Uma Reflexão acerca da Construção do Conhecimento na Investigação do Ensino de Línguas. *Estudos Anglo-Americanos*, vols.29-30, p. 163-184, 2006.

STOCKWELL, G. *Teacher education in CALL: teaching teachers to educate themselves*. *Innovation in Language Learning and Teaching*, v. 3, n. 1, p. 99-112, 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/17501220802655524>>. Acesso em: 19 jun. 2009.

TELLES, J.A. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” *Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas*. *Linguagem & Ensino*, v. 5, n.2, p. 91-116, 2002.

_____. Teletandem: metamorfoses impostas pela tecnologia sobre o ensino de línguas estrangeiras. In: TELLES, J.A. (Org.). *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas: Pontes Editores, 2009, p. 63-74.

_____, VASSALLO, M.L. Teletandem: uma proposta alternativa no ensino/aprendizagem assistidos por computadores. In: TELLES, J.A. (Org.). *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas: Pontes Editores, 2009, p.43-61.

_____. O projeto temático “Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos”. In: BENEDETTI, A.M.; CONSOLO, D.A.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. *Pesquisas em ensino e aprendizagem no Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*. Campinas: Pontes Editores, 2010, p. 9-10.

Van MANEN, M. *Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical*. Curriculum Inquiry, v. 6, n. 3, p. 205-228, 1977. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/1179579>>. Acesso em: 10 jun. 2010.

_____. *Researching Lived Experience*. London, Ontario: The Althouse Press, 1990.

VANDRESEN, P. *A expansão do português na América Latina*. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Difusão da Língua Portuguesa, n. 39, p. 185-195, 2009. Disponível em: <<http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/39/artigo11.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2011.

VASSALLO, M.L., TELLES, J.A. Ensino e aprendizagem de línguas em tandem: princípios teóricos e perspectivas de pesquisa. In: TELLES, J.A. (Org.). *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas: Pontes Editores, 2009, p. 21-42.

VASSALLO, M.L. *Relações de poder em parcerias de teletandem*. 2010. 296 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, UNESP, S.J. do Rio Preto e Università Ca’Foscari di Venezia. Disponível em: <<http://www.teletandembrasil.org/site/docs/VASSALLO.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2011.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Editora, 2007.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Editora, 2008.

WARSCHAUER, M. *Computer-Mediated Collaborative Learning: Theory and Practice*. The Modern Language Journal, v. 81, n. 4, p. 470-481, 1997. Disponível em: <<http://links.jstor.org/sici?sici=0026-7902%28199724%2981%3A4%3C470%3ACCLTAP%3E2.0.CO%3B2-H>> Acesso em: 26 fev. 2007.

WELSCH, W. *Transculturality – the puzzling form of cultures today*. California Sociologist, v. 17&18, p. 19-39, 1994.

WOODS, P. *Successful Writing for Qualitative Researchers*. London and New York: Routledge, 1999.

WOLCOTT, H.F. *Transforming Qualitative Data: Description, analysis, and interpretation*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1994.

APÊNDICES E ANEXOS

APÊNDICE A: Diários descritivos das oficinas

Oficina I – Pólo 1/ Participantes: PrP1 Luana e PrP1 Cristina

A oficina realizada no pólo 1 teve a participação de duas professoras participantes do curso. O convite foi enviado a todos os participantes por e-mail, mas as que vieram são umas das que mais se envolveram com o TT, tanto nos fóruns de discussão quanto nos encontros presenciais, e que demonstraram na oficina perspectivas de inserir a prática nos CELs aos quais estão vinculadas. Foi muito importante a participação de ambas, pois, conforme eu ia apresentando a análise, organizada em apresentação de Power Point, as mesmas iam colaborando com reflexões a partir de suas experiências como professoras. PrP1 Luana, relatou sobre sua experiência de implementação da prática de TT em parceria com os alunos de uma professora uruguaia. Segundo sua experiência, a experiência foi significativa para os alunos, no entanto, houve uma disparidade nas práticas das duas professoras. Segundo Luana, as professora uruguaia tendia a exercer mais controle e a exigir tarefas dos alunos, enquanto ela, Luana, buscava deixar seus alunos exercerem mais sua autonomia. Seus relatos demonstraram sua motivação em continuar inserindo-se em contextos de aprendizagem à distância, para superar seu distanciamento, expressa por ela em vários momentos do curso, das tecnologias. PrP1 Cristina também participou de forma bastante crítica e demonstrou interesse em promover a prática de TT entre seus alunos e em conseguir o apoio da equipe de pesquisadores do TT para que as parcerias possam ser estabelecidas.

Oficina – Pólo 2/ Participantes: PrP2 Simone, PrP2 Valdir, PrP2 Sulamita, PrP2 Márcia e PrP2 Irene

A oficina realizada no pólo 2 teve maior participação dos professores, porque a mesma foi realizada em parceria com a coordenadora do CEL do pólo 2. Durante a apresentação esse grupo focalizou aspectos organizacionais do próprio curso de extensão. Segundo eles as dificuldades em estabelecer uma parceria de TT com um parceiro(a) uruguaio(a), também professor, devido a possível falta de interesse e envolvimento deles foi um fator desmotivador. Segundo eles, os parceiros para essa experiência do curso não tinham que cumprir as mesmas atividades que eles, que era a realização e gravação de 16 horas de interação em TT. Portanto, os professores sentiram-se angustiados em cumprir os critérios para aprovação no curso, sem que o parceiro correspondesse e mantivesse contato. As colocações desses professores foram importantes para se pensar no planejamento de próximos cursos para professores sobre o contexto TT e as parcerias de TT com parceiros estrangeiros para as interações em português e espanhol. Embora as condições estruturais do CEL, que ocupa o espaço de uma escola pública, sejam restritivas à prática de TT, a coordenadora mostrou-se aberta ao envolvimento dos professores e alunos em práticas como o TT e junto aos professores pensaram em alternativas possíveis para um início experimental, como por exemplo, trazer um computador pessoal com internet móvel.

ANEXO A: Modelo mensagem de e-mail pareamento teletandem



Caros XXXXXXXXXXXXXXXX e XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX,

Vocês foram colocados juntos para formar uma parceria de teletandem (Inglês/Português). Escreva para o seu parceiro (endereço de e-mail) e coloque seu contato em seu Windows Live Messenger, Skype ou Oovoo (www.oovoo.com). Se vocês preferirem utilizar o Skype, baixem a última versão do mesmo (a que pode ser usada com uma webcam). Vocês também podem baixar o Talk and Write (www.talkandwrite.com), um aplicativo que parece uma lousa eletrônica, vocês dois podem fazer anotações, desenhar, gravar e imprimir o conteúdo que lá acrescentarem (funciona somente com o Skype). Se você fizer suas sessões do Laboratório de Teletandem da UNESP-Assis ou da UNESP-Rio Preto, você poderá usar o TAW sem pagá-lo, porque o Teletandem Brasil tem a licença para os computadores do laboratório. Mesmo que seu parceiro estrangeiro tenha somente a versão Basic, você não terá limite de tempo para usar este aplicativo.

Espero que gostem do processo. Não se esqueçam de entrar em acordo quanto ao dia e hora do encontro e quando irão concluir o processo de teletandem. Também, não se esqueçam de ler as Instruções para Teletandem aqui: http://www.teletandembrasil.org/site/docs/instrucao_portugues.pdf.

Os seguintes pontos lhe ajudarão a ter sucesso com seu processo de teletandem:

- Seja constante e faça o seu teletandem todas as semanas (teletandem não é uma atividade ocasional);
- Se você não puder estar on-line por alguma razão, avise a sua parceiro antes - você tem um compromisso com ele;
- Justifique suas ausências ao seu parceiro;
- Nunca acabe uma sessão sem saber quando se encontrarão novamente;
- Compense sessões de teletandem não realizadas
- Avise-nos se interromper ou concluir o seu processo de teletandem;
- Seja pontual.

Sintam-se à vontade para me escrever quando precisarem.
Tenham uma ótima experiência intercultural!

**ANEXO B: EMENTA CURSO: FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA O
ENSINO/APRENDIZAGEM EM TANDEM**

(Versão editada para preservar a confidencialidade dos participantes)

Título do curso	Formação do professor para o ensino/aprendizagem em tandem
Tipo do curso	Extensão
Número total de vagas	25
Carga horária	32
Objetivos do curso	1.Refletir acerca das fundamentações teóricas, das práticas e das tecnologias no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras in-tandem; 2.Discutir a formação do professor para o contexto de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras in-tandem e as possíveis práticas de gerenciamento e mediação.
Justificativas	A aprendizagem de línguas in-tandem envolve pares de falantes nativos de diferentes línguas trabalhando, de forma autônoma e colaborativa, para aprenderem a língua um do outro. Cada um dos parceiros torna-se aprendiz da língua estrangeira do outro e tutor (professor, guia) de sua própria língua. O curso objetiva refletir acerca das teorias, práticas e tecnologias relativas ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras in-tandem, assim como acerca das dimensões da formação dos professores, do gerenciamento do ensino/aprendizagem e dos novos papéis que eles assumem neste novo contexto.
Conteúdo programático	1.Tandem: sua história, pilares de ação e modalidades 2.Tandem: autonomia, reciprocidade e perspectivas teóricas de apoio 3.Tandem: suas práticas e a introdução de tecnologias de ensino a distância 4.Tandem e a formação do professor: práticas de mediação do ensino/aprendizagem, teorias de apoio e possibilidades de uma nova identidade profissional e pedagógica 5.Teletandem: conceito, práticas e desafios teóricos
Metodologia do curso	Metodologia da parte teórica (16 horas - 4 sessões de quatro horas) • Os textos serão disponibilizados aos alunos na plataforma TELEDUC que deverão lê-los antes de virem para a teleconferência (nos respectivos Centros de Línguas); • Os alunos serão divididos em grupos e a cada grupo será dado um tema; • As aulas se desenvolverão por meio seminários dados pelos grupos, via

	teleconferencia e supervisionados e comentados por cada docente responsável pelo tema. Os seminários serão seguidos de discussões e atividades em grupos. Metodologia da parte prática (16 horas): Cada professor terá um parceiro de teletandem no exterior e efetuará 1 sessão semanal de 2 horas, por um período de 8 semanas (totalizando 16 horas de atividades práticas, supervisionadas e orientadas pelos professores do curso).
Material didático a ser utilizado	Xeros da bibliografia – material disponível na plataforma Teleduc – material disponível na internet – programa de teleconferência pela internet (Skype, Oovoo e Talk & Write)
Critérios de avaliação	Leitura atenta dos textos trazidos para os seminários em teleconferência – organização e conteúdo dos seminários – e – portfólios das atividades de teletandem com os colegas no exterior (anotações, redações e diários reflexivos colocados na plataforma Teleduc – projeto de implementação do teletandem em classes dos CELs.
Perfil dos candidatos ao curso	Professores dos Centros de Estudos de Línguas de quatro cidades do interior paulista
Resultados previstos	Ao fim do curso, espera-se que os professores terão adquirido os conhecimentos teóricos e práticos do ensino de línguas estrangeiras em tandem e serão suficientemente competentes para implementar e supervisionar a prática de teletandem em línguas estrangeiras de alunos dos Centros de Línguas.
Bibliografia	BANELLI, D. Apprendere autonomamente: Interagendo negli incontri tandem. <i>Rassegna Italiana di Linguistica Applicata</i> , BELZ, J.A. Social dimensions of telecollaborative foreign language study. <i>Language Learning & Technology</i> , 6 (1), 60-81, 2002. BRAMMERTS, H. Tandem language learning via the internet and the International E-Mail Tandem Network. In Little, David & Brammerts, H. (Eds.) <i>A Guide to Language Learning in Tandem via the Internet</i> . CLCS Occasional Paper, 46, 1996:9-25. _____. Autonomous language learning in tandem via the Internet. In Diller, Hans-Jürgen, Otto, Erwin, Stratmann, Gerd & Simon Vandenberg, Anne-Marie (eds.). <i>English via various media</i> . <i>Anglistik & Englischunterricht</i> , 62. Heidelberg, Germany: Winter, 1999:271-282. _____. Autonomous language learning in tandem: the development of a concept. In Lewis & Walker (eds.). <i>Autonomous language learning in tandem</i> . Sheffield, United Kingdom: Academy Electronic Publications, 2003:27-36. ____; KLEPPIN, K.; ZARCO DE LA

HOZ, F. Tandem Bochum-Oviedo, Intensivkurs Deutsch, Tándem Oviedo-Bochum, Curso intensivo de Español, Oviedo 2.9.1986-27.9.1986. Bochum: Seminar für Sprachlehrforschung der Ruhr-Universität [1988]. BRANSFORD, J.D. et al. Anchored instruction: Why we need it and how technology can help. In David Nix & Richard Sprio (Eds). *Cognition, education and multimedia*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum Associates Editions, 1990.

BUZATO, M.E.K. As (outras) quatro habilidades. *Revista Digital de Tecnologia Educacional e Educação a Distância*, 1(1), 1-21, 2004.

COLLINS, H.; CELANI, M. A.. Critical Thinking in Reflective Sessions and in Online Interactions. *AILA Review*, 18, 2005: 41-57.

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.

DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. Focus on Form in Classroom. *Second Language Acquisition*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press, 1998.

E-Tandem Learning – Autonomous Language Learning with a Partner. Best Practice – Best Language Teaching Methods. POOLS – Open Online Learning Systems. http://www.languages.dk/methods/tandem/eTandem_syllabus_en.pdf. Acessado em 17/07/2006.

FREIRE, M. M.. Interaction and Silence in Online Courses. *Revista da ANPOLL*, v. 15: 161-190, 2003.

FURSTENBERG, G. & LEVET, S. Giving the virtual voice to the silent language of culture: The Cultura Project. *Language Learning & Technology*, 5(1), 55 – 101, 2001

GASSDORF, A. Integração da aprendizagem tandem num currículo universitário para formação de professores de línguas estrangeiras: O caso das Fontys Hogescholen Sittard. In DELILLE, K.H. & CHICHORRO, A. *Aprendizagem Autônoma de Línguas in Tandem*. Coimbra: Colibri, 2002, pp. 127-134.

HOGAN, K.; MICHAEL, P. Scaffolding student Learning: instructional approaches and Issues. Cambridge, Massachusetts: Brookline Books, 1997

JOHNSON, D.; JOHNSON, R. Learning Together and Alone. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1983.

_____; SMITH, K. A.. Cooperative Learning: Increasing College Faculty Instructional Productivity. ASHE-ERIC Higher Education Report N° 4. Washington, DC; The George Washington University Graduate School of Education and Human Development, 1991.

JOHNSON, D.; JOHNSON, R. T.; STANNE, M. B. Cooperative Learning Methods: A meta-analysis. Cooperative Learning Center, University of Minnesota. Minneapolis, Minnesota, 2000. On line: www.co-operation.org/pages/cl-methods.html

KNOWLES, M. S. Self-Directed Learning. A guide for learners and teachers. Cambridge, Massachusetts, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1975.

KOLB, D. Learning Styles inventory. Boston, Massachusetts: Mcber, 1976.

LITTLE, D.; BRAMMERTS, H. (Eds.) *A Guide to Language Learning in Tandem via the Internet*. CLCS Occasional Paper 46, 1996.

LONG, M. H.. Focus on form: A design feature in language teaching methodology. Paper presented at

the European-North-American Symposium on Needed research in Foreign Language Education, Bellagio, Italy: Rockefeller Centre, 1988. _____. Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, R. Ginsberg & C. Kramsch (Eds.), Foreign language research in cross-cultural perspective. Amsterdam: John Benjamins, 1991, 39-52. MACAIRE, D. Du tandem au tele-tandem: Nouveaux apprentissages, nouveaux outils, nouveaux rôles. <http://www.tele-tandem.de/doclies/macaire-iufm/macaire-iufm1.html>, 2004. Acessado em 14/01/2006. MARIANI, L. L'autonomia nell'apprendimento linguistico. Firenze, Italy: La Nuova Italia Editrice, 1994. MELO, S. A utilização das TIC no ensino-aprendizagem de línguas: O projeto Galanet no contexto europeu de promoção da intercompreensão em línguas românicas. O caso do PLE. www.galanet.eu/nouvelle/fichiers/Cadernos%20do%20Lale.2.pdf. Acessado em 16/07/2006. MILLIS, B.; COTTELL, P. Cooperative Learning for Higher Education Faculty. Phoenix, Arizona: Oryx Press, 1998. MÖLLERING, Martina. (2002). Email tandem inteaching German as a foreign language: first experiences. <http://www.cfl.mq.edu.au/celebrate/pdf/papers/mollering1.pdf>. Acessado em 17/07/2006. NUNAN, D (ed.). Collaborative language learning and teaching. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press, 1992. OXFORD, R. Language learning Strategies: What Every Teacher should know. New York, New York: Newbury House, 1990. PAIKEDAY, T. M. The Native Speaker is Dead! Toronto, Canada: Paikeday Publications Inc. PAIVA, Vera L. Autonomia e complexidade. *Linguagem & Ensino*, 9(1): 77-127, 2006. PANICHI, L. Tandem learning and language awareness. Materials from the ALA 2002 Tandem Workshop. (Manuscrito) ROST-ROTH, Martina. Sprachenlernen im direkten Kontakt. Autonomes Tandem im Südtirol. Eine Fallstudie. Bolzano, Italy: Alpha&Beta, 1995. RUBIN, J.; WENDEN, A. Learner strategies in Language Learning. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1987. SANTORO, F.M.; BORGES, M.R.S.; & SANTOS, N. Um framework para o estudo de suporte à aprendizagem cooperativa. www.inf.ufsc.br/sbc-ie/revista/nr4/Sbie98-03-Santoro.htm. Acessado em 17/07/2006. SCHARLE, A.; SZABÓ, A. Learner Autonomy: A guide to developing learner responsibility. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. SOUZA, R.A. Aprendizagem de línguas em tandem? Estudo da telecolaboração através da comunicação mediada pelo computador. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003^a. _____. Telecolaboração e divergência em uma experiência de aprendizagem de português e inglês como línguas estrangeiras. *Revista Brasileira de Lingüística aplicada*, v.3, n.2, p.73-96, 2003b. _____. Telecolaboração na aprendizagem de línguas estrangeiras: Um estudo sobre o regime in-tandem. In FIQUEIREDO, F.J.Q. (Org.) A

Aprendizagem Colaborativa de Línguas. Goiânia: Editora da Universidade Federal de Goiânia, 2006. TELLES, J. A. & VASSALLO, M. L.. Um tandem in presenza italiano-portoghese: Storie di identità, interculturalità e autonomia di apprendimento. Trabalho apresentado no XI Congresso da Associação Brasileira de Professores de Italiano, V Encontro Internacional de Estudos Italianos e I Jornada de Italianística do Mercosul – Italiano sem Fronteiras: Heranças culturais e novas perspectivas. Foz do Iguaçu: Universidade Federal do Paraná, 2005. TELLES, J.A. & VASSALLO, M.L. Foreign language learning in-tandem. Part II: Teletandem as an alternative proposal in CALLT. Manuscrito não publicado, 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. Part I: A critical review of its theoretical and practical principles. Manuscrito não publicado, 2006. WARSCHAUER, M. Computer-assisted language learning: An introduction. In FOTOS, S. (Ed.) Multimedia Language Teaching. Tokyo: Logos International, 1996. _____ Multilingualism, identity, and the internet. In HU, A. & FLORIO-HANSEN, I. (Eds.) Multiple identity and multilingualism. Tübingen: Stauffenburg, 2003, 155-179. WARSCHAUER, M. & LEPEINTRE, S. Freire's dream or Foucault's nightmare? Teacher-student relations on an international computer network. In DEBSKI, R, GASSIN, J. & SMITH, M. (Eds.) Language learning through social computing. Parkville, Australia: Applied Linguistics Association of Australia, 1997, pp. 67-89. WOLFF, T. Playdoer pour « tele » dans Tele-Tandem. <http://www.tele-tandem.de/doclies/theowolff-tele.html> .

AUTORIZAÇÃO PARA REPRODUÇÃO

Autorizo a reprodução deste trabalho.

São José do Rio Preto, 20 de julho de 2012

MICHELI GOMES DE SOUZA