

CONTEXTOS DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS PRÓXIMAS EM DIÁLOGO: CONTRIBUIÇÕES DO PRESENCIAL PARA O VIRTUAL E VICE-VERSA

ISABELA ABÊ DE JESUS (IBILCE/UNESP)

Eixo temático: Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC no Processo de
Ensinar e Aprender e na Formação Docente

Apoio: PIBIC-Reitoria

Esta investigação, desenvolvida no período de março a dezembro de 2010 e apoiada pelo PIBIC-Reitoria, tratou do processo de ensino/aprendizagem de línguas tipologicamente próximas – português e espanhol – em contexto de formação inicial de professores de línguas (ALMEIDA FILHO, 2001, 2004; 2007; CUNHA, 2007; KFOURI-KANEOYA, 2008), tendo como parâmetro as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias* (2006).

A pesquisadora, licencianda em Letras – Português/Espanhol, desenvolveu estágios curriculares supervisionados em dois contextos distintamente configurados de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras (LEs): o presencial e o virtual. No primeiro contexto, ministrou aulas de regência e de minicurso em Espanhol como LE, tendo como público alunos em situação presencial de sala de aula. No segundo, atuou como interagente de um parceiro mexicano em *teletandem*, ambiente virtual no qual dois participantes proficientes de línguas diferentes atuam, ao mesmo tempo, como tutor de sua língua materna (LM) e aprendiz da língua do outro, por meio da ferramenta computacional, em tempo real (comunicação síncrona) (VASSALLO E TELLES, 2006).

Nesse sentido, o estudo proposto, caracterizado como qualitativo de cunho etnográfico (ANDRÉ, 2000; RICHARDS, 2003), teve como principal objetivo possibilitar a conscientização da aluna-professora a respeito da estreita relação entre a LM e a LE, em distintos contextos, especialmente quando se trata do estudo de línguas muito próximas, como se propôs nesta pesquisa. Podemos vislumbrar, por fim, *uma atitude de convergência cultural, social ou psicológica com relação à nova língua estudada* (ALMEIDA FILHO, 2001).

Assim, a pergunta central desta investigação foi:

- *De que maneira a atuação em contextos diversamente configurados (presencial e virtual) de ensino/aprendizagem de línguas muito próximas (português e espanhol) como LEs pode contribuir para a conscientização docente da aluna-professora em situação de estágio curricular supervisionado?*

Em termos de objetivos específicos, o trabalho previa:

- a oportunidade de que a aluna-professora compreendesse que, em tempos marcados pelas inovações tecnológicas, o lugar do ensino/aprendizagem de

línguas deixou de ser somente a sala de aula, havendo possibilidades de colaboração mútua entre diferentes contextos de aprendizagem de línguas, e nos quais o professor de línguas poderá atuar.

- a possibilidade de (auto)compreensão e de transformação de expectativas e crenças da aluna-professora e dos demais participantes a respeito de ensinar e aprender línguas próximas como estrangeiras, sendo uma delas sua própria LM, em situação de diálogo entre os contextos, motivado pela atuação docente da pesquisadora.

Nesse sentido, este trabalho trouxe as seguintes subperguntas de pesquisa:

- *Há possibilidades de colaboração mútua entre os diferentes contextos linguístico-culturais envolvidos na investigação? Se há, como se configura essa colaboração em termos de ensino/aprendizagem de LE?;*
- *De que maneira podem ser compreendidas as crenças e expectativas da aluna-professora sobre ensinar línguas próximas como estrangeiras, bem como dos demais participantes sobre aprender LE nos contextos de ensino/aprendizagem envolvidos no processo? Essas crenças se transformam ou não à medida que os contextos se interrelacionam, por meio da atuação docente da aluna-professora?*

A análise dos corpus gerado durante esta pesquisa buscou responder à pergunta central e às subperguntas desta investigação, acima mencionadas.

1. Os contextos investigados

O contexto presencial consistiu em salas de aula de primeiro a sexto estágio de língua espanhola do Centro de Estudos de Línguas (CEL) de uma cidade do interior paulista, nas quais a aluna-pesquisadora desenvolveu uma das fases de estágio curricular supervisionado obrigatório, como professora em formação inicial no curso diurno de Licenciatura em Letras – Português/ Espanhol de uma universidade estadual paulista. Tal fase do estágio curricular supervisionado constituiu-se de três atividades fundamentais, supervisionadas pelo professor responsável da Instituição de Ensino Superior. Foram elas a regência de aulas no CEL, mediante a supervisão local do professor responsável pela área, e um minicurso destinado àquela mesma comunidade, envolvendo o ensino da língua-alvo e orientado pelo professor supervisor de estágios. Salientamos que tais atividades foram realizadas em contexto presencial (sala de aula) de ensino/aprendizagem de línguas.

A terceira atividade de estágio consistiu no desenvolvimento de uma prática pedagógica alternativa e considerada relevante para a formação do aluno-professor de línguas, a qual, neste caso, envolveu interações em português-espanhol em contexto

virtual de ensino/aprendizagem de línguas, o *teletandem*, no qual a interagente brasileira, neste caso, a aluna pesquisadora, ensina português, sua LM, a um interagente mexicano, o qual, por sua vez, também ensina sua LM, o espanhol, à participante brasileira. Nesse ambiente de interação lingüístico-cultural mediada pelo computador, temos, na verdade, não o ensino de LEs, mas o ensino da LM de cada interagente como LE.

Cabe explicitar que o contexto de formação no qual se insere a aluna-pesquisadora é o de licenciatura plena em português como LM e espanhol como LE, não contemplando, portanto, a licenciatura em PLE. Daí a necessidade de uma complementação na formação da aluna, já que o ensino de PLE não pode ser tratado da mesma forma como o ensino dessa língua como materna. Essa complementação, para a aluna, é feita com o desenvolvimento desta pesquisa e com a prática das interações de *teletandem*, nos momentos em que ela se torna tutora de sua língua materna a estrangeiros.

2. Fundamentação teórica

2.1 O português e o espanhol como línguas genética e tipologicamente próximas e o lugar do português no processo de aprendizagem do espanhol

De acordo com Almeida Filho (2001, p. 14), as línguas portuguesa e espanhola, alvos desta pesquisa, são tidas como irmãs da mesma família linguística, visto que têm sua origem na mesma língua-mãe, o latim. Além disso, dentro da família das línguas neolatinas, o português e o espanhol são as que apresentam maior proximidade genética e tipológica, a qual aparece, por exemplo, na ordem canônica das orações, no léxico e nas bases culturais onde elas se assentam fato que deve ser bastante considerado quando se trata do processo de ensino/aprendizagem dessas línguas.

O autor ressalta que, no plano da língua escrita, essas semelhanças se tornam ainda mais visíveis, posto que, dessa forma, temos um padrão mais conservador por natureza. Essa proximidade maior apresentada pela língua escrita favorece a aprendizagem do português por um falante de espanhol, no sentido de que, quanto mais letrada for essa pessoa, mais fácil será para ela iniciar uma convivência com a língua-alvo, principalmente na modalidade escrita. Além disso, Almeida Filho considera que “pessoas pouco ansiosas e portadoras de capacidade de risco podem avançar rumo à proficiência na língua-alvo com maior rapidez do que poderiam com línguas tipologicamente distantes” (op. cit., p. 15).

Outra peculiaridade no processo de ensino/aprendizagem de línguas próximas é o fato de que, nesse caso, o aprendente não deve ser considerado como iniciante, visto que há semelhanças entre os sistemas linguísticos envolvidos e, desde os primeiros

contatos com a língua-alvo, ele compreende e se faz compreender de modo razoável. Isso significa que ocorre o fenômeno do apagamento da categoria de aluno principiante verdadeiro, pois, na prática, todo falante de espanhol já tem, naturalmente, conhecimentos e habilidades comuns entre o português e sua língua materna.

Essa proximidade entre as línguas e esse grau de compreensibilidade aparente podem, no entanto, criar a falsa impressão no aprendiz de que ele nem precisaria aprender o português (ele já o fala naturalmente) – facilidade enganosa, para Almeida Filho. No entanto, essa falsa ideia de que é fácil aprender espanhol é rapidamente frustrada, o que pode até gerar desmotivação e desistência perante a aprendizagem (*Orientações Curriculares*, 2006, p. 141). Dessa forma, há maior necessidade, por parte do professor, de estratégias que gerem (auto)motivação, identificação cultural e facilitação da compreensão da língua que está sendo aprendida (ALMEIDA FILHO, 2001, p.15-18).

As *Orientações Curriculares* (2006, p. 150) admitem que, na aprendizagem de línguas próximas, podemos vislumbrar *o conhecimento sobre o outro e a reflexão sobre o modo como interagir ativamente em um mundo plurilíngue e multicultural, heterogêneo*. Dessa forma, quando o aprendiz estabelece relações entre a LM e a língua-alvo próxima, ele também reflete sobre sua própria língua, cultura, e sobre o fato de viver em um mundo heterogêneo, em que convivem diferentes culturas e línguas, além de perceber as eventuais diferenças e semelhanças entre a sua própria cultura e a cultura da língua que está aprendendo.

2.1.1 A interlíngua

Tendo em vista as proposições acima apresentadas, e, ainda, na ânsia de encontrar o que diferencia uma língua da outra, é comum aprendizes criarem uma língua exótica, conhecida como “portunhol”, um fato natural da língua, submetida a fenômenos de mescla (*Orientações Curriculares*, 2006, p. 141). Nesse sentido, ao professor de ELE a falantes de português, é necessária uma (re)sensibilização para o português, isto é, o professor deve passar a ver de maneira menos preconceituosa o “portunhol”. Esse fato deve ser considerado como uma manifestação natural da interlíngua em desenvolvimento, uma atitude de convergência cultural, social ou psicológica com relação à nova língua, a qual deve ser aceita e mesmo incentivada (ALMEIDA FILHO, 2001, p. 18). Isso significa que, mesmo que as primeiras produções do aluno se restrinjam à interlíngua, o professor não deve desconsiderar o fato de que aprendiz está se expressando de alguma forma e, ao mesmo tempo, buscando, mesmo que inconscientemente, convergências socioculturais entre a sua e a nova língua.

No entanto, cabe ao professor tomar certos cuidados com as produções linguísticas dos aprendizes, para que não haja o chamado processo de fossilização de erros, isto é, a permanência de erros na produção linguística do aprendiz. Isso quer dizer que o professor não deve inibir nem reprimir o aluno em suas primeiras produções, mesmo que estas sejam manifestações da interlíngua, para não desmotivá-lo, mas deve cuidar para que não ocorra a fossilização da interlíngua em um patamar em geral baixo, de modo que o interlocutor precise filtrar continuamente os ruídos da interlíngua estacionária (ALMEIDA FILHO, op. cit.).

2.2 O ensino da LM como LE em contexto mediado pelo computador

Há alguns anos, tem-se observado certa mudança nos paradigmas norteadores do processo de ensino/aprendizagem de línguas.

Diante dos visíveis impactos da tecnologia na sociedade, percebemos que a sala de aula tem deixado de ser o único local destinado à aprendizagem. Atualmente, vêm sendo utilizados recursos tecnológicos a favor do processo de ensino/aprendizagem, já que, como bem aponta Silva (2008), eles auxiliam a vida e o convívio social da comunidade humana. Warschauer (1997, *apud* FIGUEIREDO, 2006) acredita que a interação mediada pelo computador é vista como uma oportunidade para a socialização, para a produção linguística e para a aprendizagem. Figueiredo (2006) afirma que uma vantagem do meio eletrônico é o fato de que é possível romper com as limitações espaciais e temporais, o que faz a aprendizagem ser favorecida pelas trocas internacionais e pela colaboração entre os participantes.

Acreditamos que o contexto *teletandem*, o qual caracterizaremos a seguir, apresenta-se, ao mesmo tempo, como inovador e agregador das possibilidades de ensino/aprendizagem mediado pelo computador. Isso porque, nas interações nesse contexto, podemos perceber um espaço para a produção linguística dos parceiros, voltada à aprendizagem, bem como um rompimento com as barreiras espaciais, já que o fato de os interagentes não viverem no mesmo espaço físico não é relevante em uma interação via internet.

2.2.1 O regime de (tele)tandem

O regime de aprendizagem em tandem – palavra de origem alemã que remete à ideia da bicicleta de dois selins, operada por duas pessoas em colaboração – surgiu na Alemanha no final dos anos 60. O tandem é uma forma de aprendizagem autônoma que geralmente não substitui os cursos de línguas, embora se apóie neles ou os complemente, e visa o intercâmbio e o compartilhamento de informações entre pessoas de culturas diferentes, com o intuito de promover a aprendizagem colaborativa de

línguas. A aprendizagem de línguas em tandem é, portanto, uma forma de aprendizagem aberta, que envolve pares de falantes nativos de diferentes línguas, os quais se ajudam mutuamente a melhorar os conhecimentos do idioma, além de conhecer sobre a outra pessoa, sua cultura e, também, trocar informações específicas a respeito de determinados assuntos. Cada um dos parceiros torna-se, portanto, aprendiz da língua materna do outro e tutor de sua própria língua.

Inicialmente, o sistema tandem era praticado apenas de modo presencial, por meio de estadia do aprendente no país de língua estrangeira, ou por via postal. Com os avanços e facilidades proporcionadas pelas novas tecnologias, o tandem evoluiu para uma modalidade de ensino/aprendizagem à distância, mediada pelo computador, o *teletandem* – a versão mais avançada de tandem –, que faz uso do aspecto oral (ouvir e falar) e do aspecto escrito (escrever e ler), por meio de conferências em áudio/vídeo, utilizando aplicativos de comunicação instantânea como Windows Live Messenger, Skype ou Oovo. Tais aplicativos permitem a interação entre parceiros geograficamente distantes, em tempo real. Seu uso justifica-se pelo fato de que todos dispõem de recursos que permitem ao usuário efetuar interações na língua estrangeira com o seu parceiro, utilizando a voz, o texto (leitura e escrita) e imagens de vídeo por meio de uma webcam (TELLES, 2006).

Também no caso do *teletandem*, já está previsto que o participante desempenhe dois papéis: o de tutor de sua língua materna durante uma hora e o de aprendiz da língua materna do seu parceiro por mais uma hora.

No contexto *teletandem*, a aprendizagem de línguas e, neste caso, especificamente do português, não focaliza apenas a gramática, mas antes a comunicação na língua-alvo. Cabe salientar que as interações de *teletandem* não são aulas, mas sessões de comunicação nas quais o par interagente conversa, durante uma hora em cada idioma, sobre assuntos/temas de seu interesse. Durante esse tempo, o interagente no papel de tutor de sua língua materna provê *feedback* e corrige possíveis erros na produção linguística de seu parceiro, o qual desempenha, por sua vez, o papel de aprendiz.

É necessário explicitar, ainda, que a aprendizagem no contexto *teletandem* segue três princípios básicos, a saber, autonomia, reciprocidade e separação das línguas. A autonomia significa que os próprios parceiros definem, em um acordo entre si, o que desejam aprender e de que forma preferem que ocorra essa aprendizagem, no sentido de que as práticas e procedimentos para alcançar a aprendizagem também devem ser delimitadas em conjunto pelos parceiros. O princípio da reciprocidade propõe uma igualdade de dedicação entre os interagentes, isto é, um parceiro deve se dedicar à aprendizagem do outro na mesma proporção com que o outro se dedica à dele. O

terceiro princípio, de separação das línguas, rege que haja um tempo para a prática de cada uma das línguas, separadamente, ou seja, as LMs/LEs não devem ser utilizadas de maneira conjunta, a fim de que haja, como dito anteriormente, uma troca de papéis e de idiomas, na qual ora o interagente é tutor de sua LM, ora é aprendiz da LM de seu parceiro.

Em modalidade de tandem, o papel do falante nativo é redimensionado diante da aprendizagem do parceiro, no que se refere ao desenvolvimento de uma *consciência metalinguística desse nativo*, proporcionado, sobretudo, pelo fato de ter de pensar mais sobre sua LM para oferecer *feedback* ao parceiro que está aprendendo a língua. É necessário *pensar mais sobre a própria língua e os usos que dela se faz para explicá-los ao parceiro*, o que se torna uma tarefa bastante complexa de conscientização sobre o uso da LM e as implicações ideológicas e culturais envolvidas (LITTLE, 2002).

3. Material e métodos

Neste trabalho, desenvolvemos uma *pesquisa qualitativa de tipo etnográfico* (ANDRÉ, 2000; RICHARDS, 2003), no intuito de realizar um trabalho de triangulação dos dados coletados, por meio do qual podemos fornecer uma descrição e uma interpretação das ações educativas e da cultura dos participantes, envolvendo práticas, crenças, valores, conhecimento, discurso e reflexões, em um contexto social específico de formação docente. De acordo com Dufva (2003), o próprio processo de coleta de dados tem uma natureza dialógica, já que a construção das crenças do pesquisador, ao lado daquelas que encontra nos dados, deve emergir de um diálogo entre ele e os outros participantes.

O papel do pesquisador não é, portanto, o de um observador externo e imparcial, mas de alguém que é participante de todo o processo, o que de fato ocorreu nesta proposta investigativa, haja vista o duplo papel assumido pela pesquisadora-estagiária. Portanto, os possíveis resultados de análise são revertidos na transformação do contexto, em um movimento processual e em benefício dos envolvidos. Nessa perspectiva, o pesquisador pode mover-se do contexto externo para o contexto interno da pesquisa, tentando analisar os dados a partir da perspectiva dos participantes do grupo, do qual também é constituinte (RICHARDS, op. cit., p. 14). Por ter um caráter aberto, o cenário de investigação pode servir como espaço para o estabelecimento de conflitos, discussões ou reelaborações, o que caracteriza esse tipo de pesquisa, ainda, como *participante*.

3.1 Participantes da pesquisa

Os participantes desta pesquisa são a própria aluna-pesquisadora, os alunos matriculados no curso de espanhol do Centro de Estudos de Línguas de São José do Rio

Preto e os parceiros mexicanos, interagentes de *teletandem*. Apresentamos, no quadro abaixo, a descrição de cada um dos participantes:

Quadro 1. Participantes da pesquisa

Pesquisadora	Aluna do quarto ano de Licenciatura em Letras – Português/Espanhol de uma universidade pública paulista. Desenvolveu estágios curriculares supervisionados nos dois contextos de ensino/aprendizagem de LEs envolvidos nesta investigação. Já havia tido outras experiências de interações no contexto <i>teletandem</i> , mas nunca havia ministrado aulas presenciais de ELE.
Alunos	Alunos dos ensinos fundamental e médio de escolas da rede pública de ensino de São José do Rio Preto, matriculados em turmas do primeiro ao sexto estágio do curso de língua espanhola do CEL, com idade entre 12 e 17 anos.
Interagente <i>teletandem</i> 1	Mexicano, natural da Cidade do México, tem 22 anos e cursa Licenciatura em Ciências da Comunicação em uma universidade privada de sua cidade natal. Nunca estudou PLE formalmente, o que significa que o <i>teletandem</i> é sua primeira experiência em um contexto de aprendizagem de PLE.
Interagente <i>teletandem</i> 2	Mexicano, natural da Cidade do México, trabalha em uma emissora de rádio em sua cidade natal. Realizou um curso de PLE durante cerca de quatro anos e tem um bom conhecimento da língua.

3.2 Instrumentos de coleta de dados

De acordo com a caracterização de pesquisa traçada, buscamos utilizar instrumentos que possibilitassem um trabalho reflexivo de análise de dados, dando coerência à perspectiva qualitativa desta investigação. Nesse sentido, separamos os dados em primários e secundários. Consideramos como dado primário, a gravação em áudio e vídeo da aula em que se inseriu o contexto virtual (*teletandem*) no presencial (sala de aula), a partir da qual a aluna-pesquisadora traça sua trajetória analítica em relação à temática das contribuições de um contexto para o outro.

Como secundários, tomamos os dados obtidos a partir de instrumentos de *escrita reflexiva*, usada para referir-se a estratégias que requerem da aluna-pesquisadora uma manifestação escrita de suas ideias, crenças e atitudes em relação à experiência investigativa e docente (BORG, 2006). Assim, os dados secundários utilizados nesta pesquisa são questionários respondidos pelos alunos da turma do sexto estágio de língua espanhola da escola investigada, antes e depois da interação com o parceiro de *teletandem*, cujos objetivos foram os de levantar dados diagnósticos a respeito de suas crenças sobre aprender uma LE em contexto mediado pelo computador, e o diário reflexivo da aluna-pesquisadora sobre a interação dos alunos com os parceiros estrangeiros.

4. Análise dos dados

A análise do corpus gerado nesta investigação inicia-se pelas respostas dos questionários aplicados à turma do sexto estágio do CEL, pois essa foi a única em que houve a interação em *teletandem* na sala de aula. O primeiro questionário foi respondido antes da interação com o parceiro estrangeiro e o segundo, por sua vez, depois dessa interação. Esses questionários tinham como objetivo investigar as crenças dos alunos sobre a possibilidade de aprendizagem de uma língua estrangeira mediada pelo computador, e a análise desses dados apresenta-se triangulada com a gravação em áudio e vídeo da aula em que foi realizada a interação em *teletandem* na sala de aula e o diário reflexivo da aluna-pesquisadora.

4.1 Procedimentos de análise dos dados

Considerando a discussão metodológica traçada acima, fizemos uso de uma perspectiva interpretativista de análise dos dados coletados no contexto pesquisado, no intuito de realizar um trabalho de triangulação de dados e garantir maior confiabilidade à trajetória analítica dos mesmos (BURNS, 1999). Por meio de tal procedimento, temos a possibilidade de produzir evidências para a pesquisa que podem gerar um processo analítico-reflexivo sobre as questões investigadas. Dessa forma, como já salientamos, foram analisados os dados obtidos na gravação da aula em que se inseriu o *teletandem* na sala de aula, bem como os originados dos demais instrumentos de pesquisa, constituintes de uma escrita reflexiva. Tal atitude analítica se justifica por tratar-se de uma investigação de base interpretativista e de cunho etnográfico, envolvendo crenças e formação docente; não basta, portanto, apenas indagar os participantes a respeito de como agem, fazendo-se necessário triangular dados em busca de evidências que confirmem ou não as possibilidades de interpretação em análise.

Compreendemos, pois, que a triangulação dos dados obtidos por meio dos instrumentos acima descritos pode fornecer um panorama analítico dos processos de ensinar e de aprender línguas próximas – o português e o espanhol – bem como das crenças e expectativas dos participantes envolvidos nos contextos socioeducativos investigados (o presencial e o virtual), oportunizando reflexões a respeito desses processos na formação inicial docente da pesquisadora, licencianda em Letras.

5. Resultados

Acerca do diálogo entre os distintos contextos de ensino/aprendizagem de línguas investigados, pode-se perceber que há possibilidades de contribuição de um contexto para o outro, no sentido de que a aluna-pesquisadora desenvolve estratégias em um contexto que a auxiliam em sua atuação no outro. Verificou-se, também, que há

possibilidade de inserção do contexto virtual no presencial, de modo que os alunos e os professores também podem tirar proveito da aprendizagem mediada pelo computador.

Tendo em vista que não existe um mundo único e homogêneo de predominância de uma língua espanhola, e que as variações da língua remetem a diferentes realidades e necessidades, valores, culturas e histórias peculiares, acreditamos que essas variações devem aparecer contextualmente, por meio de um falante real que mostre as tais variações em funcionamento (*Orientações Curriculares*, 2006, p. 136). Nesse sentido, as contribuições do contexto virtual para o presencial não se restringem ao insumo linguístico e às estratégias de ensino desenvolvidas pela pesquisadora durante as interações de *teletandem* e durante as aulas presenciais. Isso porque, ao colocar os alunos do CEL em contato com um falante nativo da LE, foi possível que eles percebessem a variedade mexicana do idioma que estão aprendendo, a partir de uma conversação em tempo real, sobre diversos assuntos. Dessa forma, vimos, na prática, o que as *Orientações Curriculares* (op. cit.) apontam sobre contextualização de variações linguísticas do idioma que se está aprendendo, por meio de um falante nativo real.

Para Paiva (2001), essas interações aumentam as oportunidades de aprendizagem da LE. Além disso, a autora afirma que *esse tipo de interação, seja entre professor-aluno, alunos-alunos, ou entre alunos e correspondentes no exterior, acrescenta uma nova dimensão à aprendizagem de línguas estrangeiras*, pois a língua deixa de ser praticada apenas em diálogos simuladores de situações do cotidiano para ser utilizada em um contexto real de comunicação, com pessoas geograficamente distantes, falantes nativas da LE estudada, isto é, a aprendizagem mediada pelo computador *ultrapassa os muros da sala de aula propiciando a interação com pessoas no mundo inteiro* (PAIVA, 1999).

As possibilidades de colaboração entre os contextos presencial e virtual se fizeram reais, uma vez que o diálogo entre os contextos contribuiu não só para a formação inicial docente da aluna-pesquisadora, mas também para a aprendizagem de ELE dos alunos do CEL, os quais, ao entrarem em contato com um falante nativo da LE que estão estudando, também puderam tirar proveito desse contexto de ensino/aprendizagem.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Maneiras de credenciar-se na área de ensino de português a falantes de outras línguas. J.C.P. de Almeida Filho e M.J.C. Cunha (Orgs.). *Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas*. Campinas, Pontes: 2007, p. 33-37.

_____. Questões da interlíngua de aprendizes de português a partir ou com a interposição do espanhol (língua muito próxima). A. R. M. Simões; A. M. Carvalho; L. Wiedmann (Orgs.). *Português para falantes de espanhol/ for Spanish speakers*. Campinas: Pontes, 2004.

_____. (Org.). Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas? *Português para estrangeiros interface com o espanhol*. Campinas: Pontes, 2001, p. 13-21.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 2000, p. 27-31.

BORG, S. *Teacher cognition and language education*. London, UK: Continuum, 2006.

BRASIL. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. Ministério da Educação e Cultura, Brasília, 2006.

BURNS, A. Analysing action research data. *Collaborative action research for English language teachers*. Cambridge: CUP, 1999, p. 152-180.

CUNHA, M. J. C. O português para falantes de outras línguas: redefinindo tipos e conceitos. J.C.P. de Almeida Filho e M.J.C. Cunha (Orgs.). *Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas*. Campinas, Pontes: 2007, p. 13- 31.

DUFVA, H. Beliefs in dialogue: a bakhtinian view. P. Kalaja; A. M. F. Barcelos (Eds.). *Beliefs about SLA: new research approaches*. Dordrecht: Kluwer, 2003, p. 131-151.

FIGUEIREDO, F. J. Q. (org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: UFG, 2006.

KFOURI-KANEOYA, M. L. C. *A formação inicial de professoras de línguas para/em contexto mediado pelo computador (teletandem): um diálogo entre crenças, discurso e reflexão profissional*. Tese de doutorado. São José do Rio Preto: IBILCE/UNESP, 2008.

LITTLE, D. A aprendizagem de línguas em tandem e a autonomia do aprendente. K. H. Delille e A. Chichorro (Eds.). *Aprendizagem autônoma de línguas em Tandem*. Lisboa: Colibri, 2002, p. 27-35.

PAIVA, V.L.M.O. Diários online na aprendizagem de língua inglesa mediada por computador. In: Mari, Hugo et al (eds). *Fundamentos e dimensões da análise do discurso*. Belo Horizonte: Carol Borges, 1999. p. 359-378

_____. A sala de aula tradicional X a sala de aula virtual. In: Congresso de Associação de Professores de Língua Inglesa do Estado de Minas Gerais, 3, 2001, Belo Horizonte, In: Anais... Belo Horizonte, 2001. p. 129-145.

RICHARDS, K. *Qualitative inquiry in TESOL*. New York; Palgrave Macmillan, 2003.

SILVA, A. C. *O desenvolvimento intra-interlingüístico in-tandem a distância (português e espanhol)*. Dissertação (mestrado). 2008. Disponível em: <www.teletandembrasil.org.br>. Acesso em: 30 out. 2008.

TELLES, J. A. *Teletandem Brasil: Línguas Estrangeiras Para Todos*. Disponível em: <http://www.teletandembrasil.org/site/docs/TELETANDEM_BRASIL_completo.pdf>, 2006. Acesso em: 30 mar. 2008.

VASSALLO, M. L. e TELLES, J. A. Foreign language learning in-tandem: theoretical principles and research perspectives. *The ESPECIALIST*, v. 27(1), Brasil, PUC-SP, 2006, p. 83-118.