

PATRICIA FABIANA BEDRAN

A Formação Inicial do Professor de Línguas no e para o Contexto
Virtual e a Construção de Comunidades de Prática

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

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Helena Vieira-Abrahão



São José do Rio Preto
2012

BANCA EXAMINADORA

Membros Titulares

Profa. Dra. Maria Helena Vieira-Abrahão – Orientadora
(UNESP – São José do Rio Preto)

Profa. Dra. Maximina Maria Freire
(PUC – São Paulo)

Profa. Dra. Adriana de Carvalho Kuerten Dellagnelo
(UFSC – Santa Catarina)

Profa. Dra. Marta Lúcia Kfoury-Kaneoya
(UNESP – São José do Rio Preto)

Profa. Dra. Araguaia Solange de Souza Roque
(UNESP – São José do Rio Preto)

Membros Suplentes

Profa. Dra. Deise Prina Dutra
(UFMG – Belo Horizonte)

Prof. Dr. Kléber Aparecido da Silva
(UNB – Brasília)

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

São José do Rio Preto, 25 de outubro de 2012

*À minha pequena grande família (meus pais e minha mãe), por tudo.
Em especial ao meu pai (em memória).*

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho de pesquisa só foi possível graças ao amor, amizade, ensinamento, oportunidade e confiança com que tenho sido agraciada por tantas almas amigas, a saber:

Minha mãe *Antonia Maria (Toninha)* e meu pai *Antônio Bedran* (em memória), pelo amor incondicional.

Cada um, à sua maneira, contribuiu para o ser que, hoje, sou.

Queridos pais, nada teria sido possível sem vocês. Obrigada por tudo!

Minha querida irmã *Flávia Bedran*, com quem aprendo e por quem me esforço diariamente para me tornar um ser humano melhor.

Todos que fazem parte da minha família, porque com eles aprendo diariamente o quanto é bom e, principalmente, necessário fazer parte de uma família.

Minha querida professora *Maria Helena* que, com seu inestimável amor, conhecimento e sensibilidade ilumina todos que estudam *Linguística Aplicada*, principalmente seus alunos e orientandos. Ser orientada por Maria Helena é mais do que receber orientações de pesquisa no campo da *Linguística Aplicada*, é ter uma professora competente, dedicada e comprometida com a pesquisa, com a educação e com a sociedade. Ser orientada por Maria Helena é ter uma amiga, conselheira, psicóloga, que orienta para a vida, fazendo jus ao seu apelido secreto de *mamis* entre seus orientandos.

Maria Helena, dizer obrigada é pouco, mas é a forma com que posso agradecer por ser meu exemplo de educadora e de ser humano e por ter-me “acolhido” durante todos estes anos.

(Tudo que houver de bom neste trabalho é devido a sua orientação)

O professor *Paolo Balboni*, da Universidade Ca' Foscari, e a esta instituição de ensino por ter me acolhido e me propiciado uma experiência única e muito válida para meu crescimento profissional como professora e pesquisadora. Ao professor, o meu muito-obrigado por ter-me orientado academicamente durante três meses no período em que estive na Faculdade de Língua e Literatura Estrangeira da Universidade Ca'Foscari (Veneza - Itália).

Os meus queridos professores do Programa de Graduação em Letras e Pós-Graduação em Estudos Linguísticos desta instituição, pela seriedade com que desenvolvem seu trabalho e por todo conhecimento compartilhado, sempre.

A FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo) pelo incentivo, contribuições e apoio financeiro que viabilizou o desenvolvimento e divulgação desta pesquisa.

Os professores que gentilmente aceitaram compor essa banca e que, sem dúvida, contribuirão e enriquecerão esta pesquisa com suas experiências e conhecimentos.

As professoras *Ana Mariza Benedetti* (UNESP) e *Marta Kfoury-Kaneoya* (UNESP), pelas valiosas contribuições por ocasião do exame de qualificação e por toda gentileza que sempre me foram dispensadas.

A professora *Deise Prina Dutra* (UFMG), por toda gentileza e comentários que enriqueceram essa pesquisa durante o III SELin - Seminário de Estudos Linguísticos da UNESP, realizado neste instituto nos dias 10, 11 e 12 de agosto de 2011.

Os meus queridos companheiros de pesquisa (mestrandos e doutorandos), em especial, *Ana Cristina* e *Selma*, por toda solidariedade e amizade e por tornarem essa caminhada no doutorado mais alegre.

A Ana Cristina, em particular, por me auxiliar sempre.

Os amigos que sempre me ouviram e se preocuparam em dar atenção, conselhos e palavras de conforto em diversos momentos ao longo desta jornada.

A professora *Suzi Spatti Cavallari* (UNESP), pelo apoio.

Os participantes desta pesquisa, *Stella, Giovanna, Anna, Sara, Elena, Ivo, Paolo e Franco* (nomes fictícios), por terem contribuído de maneira tão solícita com o desenvolvimento deste estudo. Sem eles, este trabalho não teria sido desenvolvido.

A minha prima *Amanda*, por me auxiliar e compartilhar comigo o seu conhecimento sobre recursos gráficos.

Todos os funcionários desta instituição, em especial os funcionários da Pós-Graduação, que são tão eficientes e gentis.

Deus, que sempre me ilumina.

Obrigada por ter me agraciado com essas almas tão especiais e amigas ao longo desta longa caminhada.

*Know all theories, domain all techniques, but when you touch
a human soul, be just another human soul.
(Carl G. Jung)*

RESUMO

Baseando-se na necessidade de compreender a formação inicial de professores de línguas no e para o contexto virtual a partir da constituição de uma comunidade de prática (CdP), a presente pesquisa objetivou investigar os recursos humanos, metodológicos e tecnológicos que foram utilizados por uma professora-mediadora e por professores em formação inicial na configuração de uma CdP e se e como estes recursos possibilitaram o desenvolvimento de uma prática reflexiva por parte dos envolvidos. O referencial teórico que fundamentou este trabalho foram as pesquisas sobre formação pré-serviço de professores na contemporaneidade sob uma perspectiva sociocultural, CdP e formação tecnológica do professor. Para realizar essa pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, contamos com a participação de seis brasileiros professores-aprendizes de italiano como LE e uma professora-mediadora formadora de professores de uma universidade pública do interior paulista. O contexto de investigação foram as sessões de mediação realizadas por meio do *chat* do *Windows Live Messenger*, de encontros presenciais, do uso de videoconferência do aplicativo *Oovo* e por meio do ambiente *wikispaces* (*wiki*). Essas sessões configuraram-se como uma prática coletiva e um ambiente propício para o desenvolvimento de uma CdP, em que se buscava abordar questões vinculadas à experiência prática dos professores-aprendizes enquanto professores de sua língua materna e aprendizes de língua estrangeira. Os resultados obtidos, a partir da triangulação dos dados e das perspectivas, mostraram que o uso de instrumentos e ambientes tecnológicos e dos recursos humanos, metodológicos e tecnológicos constituíram um verdadeiro *habitat tecnológico* que serviu de base para o desenvolvimento da CdP, em que se buscava instigar o desenvolvimento de uma prática reflexiva. As características dos instrumentos e ambientes utilizados para realização das mediações foram fundamentais para determinarem seu uso ou a continuidade de seu uso pelos membros da comunidade, bem como influenciaram e constituíram os recursos humanos, metodológicos e tecnológicos que configuraram a formação da CdP. Esses recursos possibilitaram o desenvolvimento de uma prática reflexiva caracterizada como prático-colaborativa, prático-teórica e/ou prático-teórico-colaborativa. Este não foi um caminho de mão única, uma vez que a busca por uma prática reflexiva possivelmente influenciou no uso de determinados recursos e, consequentemente, na formação da CdP. Os recursos bem como a prática reflexiva sofreram influências entre si e não apenas configuraram e influenciaram a formação da CdP como também foram influenciados por ela, em uma relação dinâmica, que revela um processo de influências mútuas. Os resultados obtidos por meio do desenvolvimento desta pesquisa permitem visualizar de maneira mais clara a relação entre tecnologia e educação e nos faz repensarmos e reconceitualizarmos a função do professor, bem como sua formação neste meio e para atuar futuramente neste e em outros contextos.

Palavras-chave: Formação Inicial do Professor de Línguas, Perspectiva Sociocultural, Comunidade de Prática, Prática Reflexiva, Contexto Virtual de Ensino e Aprendizagem, Tecnologia.

ABSTRACT

Based on the need to understand the initial education of language teachers in and for virtual context through the settlement of a community of practice (CoP), the present study aimed to investigate the human, technological and methodological resources that were used by a mediator and teachers in initial education in the setting of a CoP and whether and how these resources enabled the development of reflective practice on the part of those involved. The theoretical basis that underpinned this work was contemporary research on pre-service education of teachers from a sociocultural perspective, CoP and teacher technology training. To accomplish this qualitative ethnographic research, we had the participation of six Brazilian teachers-learners of Italian as a foreign language and one mediator teacher educator at a public university in São Paulo. The research context were the mediation sessions conducted through chat on Windows Live Messenger, face to face meetings, use of videoconferencing at Oovoo and through wikispaces (wiki). These sessions represented a collective practice and an environment conducive to the development of a CoP, as they sought to address issues related to the practical experience of teachers-learners as teachers of their mother tongue and foreign language learners. The results obtained from the triangulation of data and perspectives showed that the use of technological tools and environments and human, methodological and technological resources represented a real technological habitat that served as the basis for the development of the CoP, which sought to encourage the development of reflective practice. The characteristics of the tools and environments used to perform the mediations were instrumental in determining their use or the continuity of use by community members, as well as influenced and formed human, methodological and technological resources that shaped the formation of the CoP. These resources enabled the development of a reflective practice characterized as collaborative, practical, practical-theoretical and / or practical-theoretical and collaborative. This was not a one-way path, since the search for reflective practice possibly influenced the use of certain resources and hence the formation of the CoP. The resources and reflective practice were influenced by each other and not only shaped and influenced the formation of the CoP but also were influenced by it, in a dynamic relationship, which reveals a process of mutual influence. The results obtained through the development of this research allow to visualize more clearly the relationship between technology and education and makes us rethink and reconceptualize the teacher's role as well as their training in this environment and to perform in the future in this and other contexts.

Keywords: Initial Education of Language Teachers, Sociocultural Perspective, Community of Practice, Reflective Practice, Virtual Context for Teaching and Learning, Technology.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	A relação entre os participantes, a CdP e os recursos tecnológicos.....	86
Figura 2	Organização da mediação no <i>chat</i>	113
Figura 3	Organização da mediação na 2ª reunião de mediação presencial ao se abordar o tema da tecnologia.....	134
Figura 4	Organização da mediação em videoconferência do <i>Oovoo</i>	149
Figura 5	<i>Oovoo</i>	160
Figura 6	Etapas da atividade no <i>wikispaces</i>	172
Figura 7	Níveis de participação na Comunidade.....	205
Figura 8	A CdP, a prática reflexiva e os recursos humanos, metodológicos e tecnológicos.....	249
Figura 9	Processo cíclico de mediação dialógica.....	256

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Diferenciação entre Comunidade de Prática, Grupo de Trabalho Formal, Grupo de projetos e Redes Informais.....	63
Quadro 2	A Comunidade de Prática no contexto de formação da presente pesquisa.....	65
Quadro 3	Reuniões do grupo de pesquisa.....	85
Quadro 4	As sessões de tandem.....	87
Quadro 5	As quinze diretrizes da mediação.....	89
Quadro 6	Reuniões de mediação.....	91
Quadro 7	Instrumentos de pesquisa.....	101
Quadro 8	Classificação das subcategorias em (H) humanos, (M) metodológicos e (T) tecnológicos.....	106
Quadro 9	Recursos humanos, metodológicos e tecnológicos em mediação no <i>chat</i>	124
Quadro 10	Características do <i>chat</i>	124
Quadro 11	Recursos humanos, metodológicos e tecnológicos em mediação presencial.....	141
Quadro 12	Recursos humanos, metodológicos e tecnológicos em mediação por meio da videoconferência.....	161
Quadro 13(a)	Relação entre categorias e subcategorias.....	202
Quadro 13(b)	Relação entre categorias e subcategorias.....	203
Quadro 14	A reflexão no <i>chat</i>	239
Quadro 15	A reflexão no contexto presencial.....	240
Quadro 16	A reflexão em videoconferência do <i>Oovoo</i>	240
Quadro 17	A reflexão no <i>wikispaces</i>	241

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CdP	Comunidade de Prática
LA	Linguística Aplicada
LE	Língua Estrangeira
LM	Língua Materna
MEC	Ministério da Educação
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
Ttandem	Teletandem
<i>Wiki</i>	<i>Wikispaces</i>
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

NORMAS PARA A TRANSCRIÇÃO

Ocorrências	Sinais
Incompreensão de palavras ou segmentos	(incompreensível)
Hipóteses do que se ouviu	(hipótese)
Truncamento de palavras ou segmentos	/
Entonação Enfática	MAIÚSCULA
Prolongamento de vogal e/ou consoante	:
Pausa	(+)
Comentários descritivos do pesquisador	((minúscula))
Simultaneidade de vozes	[
Indicação de Transcrição Parcial ou de eliminação	(...)
Palavras em língua estrangeira	<i>Itálico</i>

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

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
Formulação do tema de pesquisa e justificativa	16
Objetivos.....	24
Perguntas de pesquisa.....	24
Organização do trabalho	25
 CAPÍTULO I: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	26
1.1 A formação pré-serviço de professores de línguas na contemporaneidade sob uma perspectiva sociocultural e as propostas oficiais	27
1.1.1 A prática reflexiva no processo de formação do professor	38
1.1.1.1 As diferentes visões sobre o conceito de reflexão	41
1.1.2 A formação tecnológica do professor	45
1.1.2.1 O desenvolvimento da prática colaborativa e de (co)construção em meio tecnológico	50
1.1.2.2 A comunicação e a educação mediada pela internet	54
1.2 Comunidade de Prática.....	61
1.2.1 Características e processos envolvidos na construção de uma Comunidade de Prática	67
1.2.1.1 Os sete princípios da Comunidade de Prática	70
1.2.2 A formação de professores em uma Comunidade de Prática	72
1.2.3 Comunidade de Prática e tecnologia	76
 CAPÍTULO II: METODOLOGIA DE PESQUISA.....	80
2.1 A natureza da pesquisa	81
2.2 O contexto de pesquisa	82
2.2.1 Um contexto virtual de ensinar e aprender	82
2.2.2 Descrição dos participantes	83
2.2.3 O mediador no contexto teletandem.....	87
2.2.4 As sessões de mediação	90
2.2.5 O <i>chat</i>	92
2.2.6 O aplicativo <i>Oovoo</i>	93
2.2.7 <i>Wikispaces</i> : o ambiente para construção colaborativa	94
2.2.8 Instrumentos e procedimentos de pesquisa	98
2.2.8.1 Instrumentos para coleta de dados.....	98
2.3 Procedimento de análise dos dados	101
 CAPÍTULO III: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	104
3.1 A configuração dos recursos humanos, metodológicos e tecnológicos na formação de uma Comunidade de Prática.....	106
3.1.1 A configuração de recursos humanos, metodológicos e tecnológicos presentes na mediação no <i>chat</i>	107
3.1.2 A configuração de recursos humanos, metodológicos e tecnológicos em encontros presenciais	125
3.1.3 A configuração de recursos humanos, metodológico e tecnológicos presentes em mediação realizada por meio da videoconferência do <i>Oovoo</i>	141
3.1.4 A participação e a relação entre os envolvidos nas mediações (<i>chat</i> , videoconferência e presencial) que configuraram a Comunidade de Prática	161

3.1.5 A constituição e configuração do ambiente wikispaces	168
3.1.5.1 <i>Wikispaces</i> : Fatores que justificam e contribuem para a constituição e configuração desse ambiente	183
3.1.6 A constituição da Comunidade de Prática a partir dos recursos humanos, metodológicos e tecnológicos.....	188
3.1.6.1 Construindo uma autêntica Comunidade de Prática.....	203
3.2 Os recursos humanos, metodológicos e tecnológicos e o desenvolvimento do processo reflexivo.....	207
3.2.1 <i>Chat</i>	208
3.2.2 Mediação Presencial	215
3.2.3 Videoconferência.....	222
3.2.4 <i>Wikispaces</i>	230
3.2.5 Considerações a respeito da prática reflexiva desenvolvida na Comunidade de Prática	237
3.3 A formação inicial do professor-aprendiz para e no contexto virtual	242
3.3.1 O processo de desenvolvimento e a contribuição do trabalho de formação pré-serviço na preparação do professor-aprendiz para atuar no meio virtual.....	243
 CAPÍTULO IV: CONSIDERAÇÕES FINAIS	251
4.1 Síntese e discussão dos resultados.....	252
4.2 Limitações da pesquisa e sugestões para futuras investigações	261
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	263
 ANEXOS	277

INTRODUÇÃO

Formulação do tema de pesquisa e justificativa

Grande atenção tem sido dispensada por pesquisadores da área ao ensino de línguas e o uso da tecnologia. Collins e Ferreira (2004), Franco (2008), Oliveira e Paiva (2008), Freire (2006 e 2009), Soto, Gregolin e Mayrink (2009), Vieira-Abrahão (2010 e 2010a) e vários outros estudiosos apontam para a (re)significação do papel do professor e do aluno diante das novas tecnologias de informação e de comunicação (doravante TICs). Essa preocupação com a formação do professor de línguas também é vista nos documentos oficiais, produzidos pelo MEC, mas essa transformação na função desse profissional é realizada por meio de práticas e de recursos ainda pouco explorados pelas pesquisas da área. Entre essas práticas, destacamos a formação de Comunidades de Prática (doravante CdP) em contextos virtuais. A necessidade de compreender a formação do professor a partir do desenvolvimento de uma CdP, capaz de promover uma prática baseada nos conceitos de colaboração e reflexão, mas ainda pouco explorada no âmbito da educação do professor de língua, instigou o desenvolvimento do presente estudo.

O contexto mais amplo em que a CdP desse estudo foi desenvolvida é o teletandem (doravante ttandem). O tandem é visto como uma alternativa ou complementação da aprendizagem de LE que ocorre em sala de aula, podendo ser realizado de forma independente, integrada ou complementar a um curso de línguas, com ou sem sessões de aconselhamento, ou mediação.¹

Panichi (2002), Girolamo (2005), Brammerts (2002), Vassallo e Telles (2006a, 2009a e 2009) conceituam tandem como uma parceria entre duas ou mais pessoas que se devolve por meio de um trabalho colaborativo em busca de um mesmo objetivo: aprender a língua do outro. Tem-se, assim, a concepção de troca e de trabalho colaborativo que remete à ideia metafórica da bicicleta tandem, cujo deslocamento depende do movimento conjunto e sincronizado, realizado pelos ciclistas. De acordo com Benedetti (2010), da mesma forma que o deslocamento depende do movimento dos ciclistas, a aprendizagem em tandem consiste na troca e compartilhamento de conhecimentos entre os aprendizes de culturas diferentes com propósitos de aprendizagem.

¹ *Aconselhamento* é o termo utilizado por Vassallo e Telles (2009), porém optaremos pelo termo *mediação*, também usado por Vassallo e Telles (2006a e 2006) e cunhado pelos participantes do grupo Teletandem, em São José do Rio Preto, sob a orientação da Prof. Dr. Maria Helena Vieira-Abrahão.

Para Vassallo e Telles (2006a, 2009a e 2009), com o desenvolvimento de ambientes novos de aprendizagem, mediados pelo computador, e de recursos tecnológicos associados à possibilidade de interação usando escrita, voz e imagem simultaneamente, são criadas novas perspectivas e oportunidades de aprendizagem de línguas que levam os autores a conceber uma forma de tandem denominada de teletandem, definido pelos autores como “um contexto virtual, autônomo e colaborativo de aprendizagem de LE, o qual traz as imagens por *webcam* como características mais inovadora para unir-se aos trabalhos de aprendizagem realizados por meio da conversação, da leitura e da produção escrita” (VASSALLO E TELLES, 2009a, p.41 e 42).

Por meio de uma associação dos pólos individual e social, de maneira inovadora e peculiar, os papéis de aprendiz e de professor são exercidos alternativamente, contribuindo para a identidade dupla do parceiro: ora professor, ora aprendiz, o que, a nosso ver, associado com as sessões de mediação, contribui principalmente para a formação linguístico-cultural e pedagógica do futuro professor de língua. O aprendiz, no caso desta pesquisa, futuro professor de línguas, ora encontra-se imerso em uma forma complementar de aprendizagem, que contribui para sua formação linguística, ora exerce a função de professor em situações reais. Ademais, ao realizar sessões de mediação, o aprendiz reforça ainda mais a sua identidade de professor em formação, uma vez que conta com um espaço para discutir problemas ou questões relacionadas a sua atuação não só como aprendiz, mas também como professor de língua. No caso desta pesquisa, as sessões de mediação são realizadas de maneira coletiva, acompanhadas sempre da orientação de um professor-mediador,² o que tende a contribuir ainda mais para sua formação enquanto aprendiz e professor em formação.

Com o desenvolvimento cada vez maior de recursos tecnológicos que propiciam essa, bem como outras novas forma de aprendizagem de línguas, tem-se novos espaços de formação inicial de professores de LE: as sessões de ttandem e de mediação. As mediações, síncronas e assíncronas, constituem o contexto específico em que o presente estudo foi desenvolvido. Essas mediações objetivavam o êxito do desenvolvimento das interações (sessões de interação ttandem) dos professores-aprendizes,³ bem como a formação reflexiva e

² O professor que realiza as sessões de mediação é denominado de *professor-mediador*, termo cunhado por Vassallo e Telles (2006) e pelo grupo de pesquisa sobre o ttandem. Nesta pesquisa, esse professor é também denominado de professor-formador.

³ Os professores-aprendizes desta pesquisa podem ser também denominados de interagentes, termo cunhado por Vassallo e Telles (2006) e pelo grupo de pesquisa sobre o ttandem, para se referir especificamente ao aprendiz de LE e “professor” de sua língua materna (doravante LM) ou língua em que seja proficiente, no contexto ttandem.

colaborativa do futuro professor de línguas. Essas sessões foram negociadas entre os próprios participantes, a partir de suas necessidades.

A formação de uma CdP no contexto de mediação das sessões de tandem, objetivando a formação inicial do professor-aprendiz de LE no e para o contexto virtual, constitui o objeto de investigação desta pesquisa. Diante disso, sentimos necessidade de investigar os recursos humanos, metodológicos e tecnológicos que possivelmente são utilizados pela professora-mediadora e também pelos professores-aprendizes na configuração da CdP e se e como estes recursos possibilitam o desenvolvimento de uma prática reflexiva por parte dos envolvidos, a fim de compreender como se dá a formação pré-serviço desses professores em uma CdP desenvolvida em contexto virtual. A tese norteadora da pesquisa foi a de que, por meio desses recursos humanos, metodológicos e tecnológicos, os professores-aprendizes, juntamente com a professora-mediadora, desenvolveriam uma prática reflexiva, a partir da constituição e configuração de uma CdP, o que contribuiria para a formação pré-serviço desses futuros professores de línguas.

Trabalhos, dissertações e teses refletem experiências sobre formação de professores por todo o Brasil, em diversas instituições. Dutra (2003), Oliveira e Paiva (2004, 2005), Gil (2005), Gimenez (2005), Vieira-Abrahão (2006) e Dutra e Oliveira (2006) são exemplos de pesquisadoras que realizam estudos acerca da formação de professores e introduzem propostas para a reestruturação dos cursos de Letras em contexto nacional. A qualidade da formação dos profissionais de Letras vem sendo também uma constante preocupação das autoridades nos últimos anos, o que pode ser comprovado pelos seguintes documentos oficiais: *Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Letras, 2001*; *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação do professor de Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena, 2002*; *Reforma da Educação Superior do Ministério da Educação de 2004* e *Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996*.

No que concerne às *Diretrizes Curriculares de 2002*, o documento propõe cursos de formação que priorizem as competências e as expectativas do profissional de Letras e o uso das novas tecnologias, tanto a de informação quanto a de comunicação, bem como de estratégias, metodologias e materiais de apoio inovadores (OLIVEIRA e PAIVA, 2005). A abordagem dessas novas tecnologias, porém, não se refere, assim como os demais aspectos, ao professor de língua estrangeira (doravante LE), em específico, mas à formação de professores de maneira geral, conforme observado por Kfoury-Kaneoya (2008). Ademais, as diretrizes de 2002 enfatizam o uso da *internet*, bem como das ferramentas de interação assíncronas, de maneira a promover uma aprendizagem a distância de forma colaborativa.

Embora as diretrizes apontem para essa necessidade, Oliveira e Paiva (2005) demonstra que o uso da *internet* para promover interações não simuladas com falantes de LE é muito tímido e, a nosso ver, os documentos ainda falham por não relatar quais especificamente são esses recursos, nem como poderiam ser utilizados para contribuir não apenas com a aprendizagem de línguas por meio de interações com outros falantes, mas também com a formação teórico-prática do professor de línguas.

As teorias sobre formação de professores também evidenciam a importância da tecnologia no desenvolvimento das habilidades e do conhecimento do professor. Trentin (2004), Hanson-Smith (2006) e Clarke (2008) trazem o conceito de CdP para aqueles que usam internet como instrumento de comunicação. Segundo os autores, trata-se de um efetivo caminho para o desenvolvimento profissional do professor, em que aprendizes e professores aprendem uns com os outros por meio de resolução de problemas, a partir da troca de informações, tanto em pré quanto em serviço.

Entendemos que, por meio da construção dessas CdPs, a formação do professor se dá a partir da participação ativa na prática de uma comunidade social e na construção de uma identidade. De acordo com Trentin (2004), tal participação configura não apenas aquilo que se faz, mas também quem se é e como se interpreta o que se faz. Para o autor, as definições de CdP geralmente convergem para a identificação de grupos de pessoas que compartilham interesses e problemáticas profissionais e estão dispostos a compartilhar experiências e práticas, de maneira que haja uma aprendizagem colaborativa a partir da criação e da codivisão de conhecimento.

Nessa mesma perspectiva, Valcher (2005) evidencia que o modo por meio do qual o processo de aprendizagem é desenvolvido no interior de uma CdP difere daquele que muitas vezes é realizado em contextos típicos de sala de aula universitária. A aprendizagem em CdPs passa a ser resultado da interação com membros da comunidade durante o desenvolvimento da prática. Trentin (2004) e Midoro (2005) atentam ainda para a função da tecnologia no âmbito da educação e para a formação de CdPs em ambientes virtuais, as quais vêm se desenvolvendo cada vez mais devido aos recursos tecnológicos de comunicação a distância.

Defendemos que a formação do professor deve ser constante, mas concordamos com Perdigão (2002) no que se refere à necessidade de se dar atenção diferenciada à formação inicial de professores, em especial destacamos aquela realizada em contextos colaborativos impulsionados pela tecnologia. De acordo com o autor, ao priorizar a formação inicial, evita-se maximizar os problemas que deverão ser abordados nos cursos de formação continuada. Ademais, em nossa opinião, as crenças dos professores em formação inicial, as quais muitas

vezes guiam as ações dos professores, são mais facilmente (re)construídas se comparadas às crenças dos professores que já estão atuando há mais tempo na sala de aula, talvez porque professores mais experientes não disponham de muitos modelos alternativos e teóricos e apresentem uma prática mais solidificada (BARCELOS, 2004; VIEIRA-ABRAHÃO, 2004 e BEDRAN, 2008), o que reforça ainda mais a necessidade de uma formação inicial condizente com uma perspectiva contemporânea de ensinar e aprender. Com relação a essa formação, Mateus (2002), Gimenez (2005) e Oliveira e Paiva (2005), entre outros autores, discorrem sobre necessidade de se superar a ideia de que formar para o exercício do magistério é acrescentar experiências pedagógicas aos conhecimentos básicos dos futuros professores. Na formação desses professores, seria interessante realizar um diálogo constante e permanente entre teoria e prática e entre reflexão e ação, rompendo, dessa forma, com as dicotomias conservadoras como teoria e prática, língua e literatura, entre outras. Nessa mesma perspectiva, Mateus (2002) defende a formação de pessoas que sejam capazes de questionar o conhecimento, de reconstruí-lo e de sugerir mudanças, uma vez que, para a autora, os conhecimentos técnicos e científicos são reconstruídos de uma maneira tão rápida que não se é pertinente falar ou pensar em educação definitiva.

A nosso ver, é desejável que o professor seja capaz de produzir conhecimento e, para que isso ocorra, faz-se necessário o desenvolvimento do processo de reflexão sobre sua prática pedagógica à luz do conhecimento científico, uma vez que esta propiciará a elaboração de novas teorias que levará, conseqüentemente, a uma nova prática. De acordo com Oliveira e Paiva (2005), apesar das diretrizes trazidas pelos documentos oficiais apontarem para uma formação crítica, reflexiva, que associe teoria e prática como lados de uma mesma moeda, as universidades muitas vezes falham na formação do futuro professor, já que, segundo a autora, verifica-se, em muitas instituições de ensino, predominância de currículos organizados de forma tradicional em torno de disciplinas, inexistência de diálogos entre teoria e prática, falta de inovações nos projetos de estágio, além de outras questões.

A implicação mínima da educação do professor pode ser visualizada, segundo Freeman (1993), no ensino da sala de aula e, acrescentamos ainda, em outros ambientes, como o virtual. Mas não basta apenas examinar as ações, faz-se necessário e primordial verificar quais percepções estão embasando determinada conduta do professor, bem como a conscientização das implicações e conseqüências de suas ações. A dificuldade de se verificar essas percepções talvez esteja atrelada à intensa recorrência do modelo de transmissão de conhecimento, que é um dos mais comuns no processo de formação de professores e em sua

prática pedagógica. Nesse processo de transmissão, o conhecimento é considerado como passível de ser parcelado e transmitido pelo professor aos aprendizes (WILLIAMS, 1999).

Nessa mesma perspectiva, Wallace (1991), cita o modelo *Mestria* de formação de professores, o qual está relacionado à imitação de modelos e de procedimentos de ensino e o da *Ciência Aplicada*, em que o conhecimento prático provém da correta aplicação do conhecimento científico. Ambos tratam-se de modelos, denominação proposta pelo autor, que contribuem para a formação do professor, mas não de maneira efetiva e enriquecedora que propiciem a esse profissional superar as dificuldades com as quais ele pode se deparar ao longo de sua prática. Para uma formação que priorize a (re)construção de conhecimento, o terceiro modelo proposto pelo autor, o *reflexivo*, é pertinente, uma vez que objetiva atingir um equilíbrio entre os outros dois a partir da interação do conhecimento recebido e o experimental, junto ao conhecimento prévio do professor.

Baseados nos conceitos de prática reflexiva, Schön (1983) e Wallace (1991) acreditam que os dois modelos anteriores, a da *Mestria* e o da *Ciência Aplicada*, não servem mais porque a sociedade e o conhecimento mudam e a tecnologia tende a evoluir, assim sendo, não seria pertinente ‘treinar’ professores e nem rotular um método como o ‘melhor’. O reflexivo torna-se, portanto, o mais adequado, a nosso ver, para uma formação que esteja comprometida com o desenvolvimento e a educação do professor a partir de uma perspectiva atual de ensinar e aprender. Passa-se a valorizar a prática como forma de construção de conhecimento, a partir de uma reflexão sistematizada que busca compreender e responder às situações que emergem da prática cotidiana do professor, à luz do conhecimento científico.

Por outro lado, muitas críticas têm sido feitas, na atualidade, à formação reflexiva, dentre elas estão as de Zeichner (2003 e 2008) e Ghedin (2002), que criticam a reflexão individual e descontextualizada. Os autores defendem a reflexão como uma prática social e associam-na ao contexto social no qual a situação de ensino e aprendizagem ocorre. De acordo com Zeichner (2003, p.47), “(...)o esforço para preparar professores reflexivos, que se engajem na instrução centrada no aluno, tanto deve estimular o desenvolvimento genuíno do educador quanto apoiar a realização de mais equidade e justiça social na educação e na sociedade”. Nessa perspectiva reflexiva, os professores não são vistos como profissionais que podem resolver todos os problemas por si só, mas podem contribuir para a formação de uma sociedade mais justa.

Para Dutra e Mello (2004), atingir níveis realmente eficazes de reflexão não é fácil e, muitas vezes, o professor esbarra em obstáculos, como a falta de tempo, o próprio ambiente de ensino que não incentiva esta prática e, ainda, a falta de informação e formação, dentre

outros. Nessa mesma perspectiva, Tardif (2002) vai adiante e defende a ideia de que não basta os professores deixarem de ser vistos como meros técnicos reprodutores de teorias, há a necessidade também de reconhecê-los como sujeitos que agem de acordo com suas crenças, com seus conhecimentos, ou seja, como um profissional que vai além do que um simples agente social. O autor acredita que essas visões são redutoras do ensino, uma vez que:

(...) para compreender a natureza do ensino, é absolutamente necessário levar em conta a subjetividade dos atores em atividade, isto é, a subjetividade dos próprios professores. Ora, um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta. (TARDIF, 2002, p.230).

Concordamos com o posicionamento de Zeichner (2003 e 2008) e com Tardif (2002) a respeito da prática reflexiva e, em nossa perspectiva, o desafio é conseguir fazer com que professores realmente se engajem em um ensino reflexivo de maneira crítica e consciente, sejam autores de sua própria prática e construtores de significados, rejeitando a prática da implementação acrítica de teorias, produzidas por estudiosos da área, o que justifica a formação dos professores-aprendizes em CdP virtuais ou, na denominação de Trentin (2004), comunidades em rede, em que se tenta desenvolver uma prática reflexiva e colaborativa de construção de conhecimento.

A dificuldade não reside somente na formação teórico-reflexiva e colaborativa do professor, mas também na relação entre o professor e as novas tecnologias de informação e comunicação, pois muitos profissionais ainda resistem a mudanças, devido a inúmeros motivos, dentre os quais destacamos a falta de formação pré-serviço para atuar nesse meio virtual. Ressaltamos, portanto, a necessidade de se instigar projetos e pesquisas nessa área, voltados para a formação inicial desse professor, para que ele aprenda a lidar com as inovações trazidas pela nova era digital, que necessitam ser abordadas nos contextos de formação.

Ao considerar aspectos e características da comunidade profissional em rede, Trentin (2004) evidencia o fato de que uma comunidade é diferente da outra. Mudam-se os objetivos, a estruturação dos papéis e do espaço *on-line* da mesma forma como mudam os participantes. Existe, porém, uma série de recursos característicos e estilos de participação que podem

tornar-se comuns. Levá-los em consideração pode ser muito útil quando se procura compreender as dinâmicas de participação e interação *on-line*, juntamente com seus aspectos positivos e negativos, o que, a nosso ver, justifica não apenas a formação, mas, e principalmente, as pesquisas na área de ensino e aprendizagem de línguas nesse novo contexto.

Um caminho pertinente para a formação desse novo profissional, nessa era de desenvolvimento da tecnologia da informação e da comunicação, seria enfrentar esse grande desafio de aceitação dessas transformações no âmbito educacional e integrá-las à prática educativa dos formadores de professores, de modo a fazer com que esses profissionais saiam dessas instituições com “atitudes críticas, habilidades e destrezas necessárias para que lhes seja possível valorizar e avaliar a pertinência do uso de tecnologias na sala de aula” (MARTÍNEZ, 2004, p.106).

Corroborando essa perspectiva de formação de professores, torna-se pertinente abordar a distinção entre tecnologia no ensino de línguas e perspectiva ecológica, proposta por Tudor (2001). A primeira diz respeito às abordagens, metodologias e materiais, de maneira a produzir um leque de opções para que os professores possam escolher. Já a perspectiva ecológica está relacionada aos fatores humanos e pragmáticos que influenciam as escolhas, ao uso e à efetiva implementação da tecnologia, o que não significa simplesmente adotar e aplicar uma determinada tecnologia, mas considerar todo o contexto pragmático e mental que compõe o “ecossistema” de ensinar e aprender.

Os recursos tecnológicos não podem ser vistos pelos educadores como inimigos ou concorrentes da educação, pois, se assim o for, estaremos utilizando a tecnologia de maneira inadequada, já que, de acordo com nossa concepção, as inovações tecnológicas devem estar, como afirmam Brunner (2004) e Rada (2004), entrelaçadas ao sistema educacional e não desvinculadas dele. Embora cada profissional seja único e apresente características bem peculiares, o trabalho com recursos tecnológicos, juntamente com processo crítico e reflexivo, contribuiria positivamente para o desenvolvimento da prática pedagógica do professor, devendo ser contemplado nos cursos de formação de tal maneira que os professores possam tornar-se produtores de teoria a partir de sua própria prática, pautando-se em uma perspectiva ecológica de ensinar, como aponta Tudor (2001).

Objetivos

Por meio do desenvolvimento desta pesquisa, pretendemos investigar os recursos humanos, metodológicos e tecnológicos que foram utilizados pela professora-mediadora e também pelos professores-aprendizes na configuração da CdP e se e como estes recursos possibilitam o desenvolvimento de uma prática reflexiva por parte dos envolvidos, a fim de compreender como se dá a formação pré-serviço desses professores no contexto virtual e para atuar nesses contextos.

Convém definirmos o que estamos considerando como recursos humanos, metodológicos e tecnológicos nesta pesquisa. Os recursos humanos referem-se à relação entre os envolvidos na constituição da CdP, os metodológicos estão relacionados à prática da professora-mediadora, bem como dos professores-aprendizes, durante o desenvolvimento das mediações, e os tecnológicos, a todos os instrumentos, aplicativos, páginas, ambientes e questões vinculadas à tecnologia que contribuíram para a configuração da CdP.

É importante ressaltar que há um imbricamento significativo entre esses três recursos, uma vez que um recurso pode apresentar características contempladas nas três classificações anteriormente descritas. Embora não haja um enquadramento rígido, essa subdivisão entre humanos, metodológicos e tecnológicos, com base nas características mais salientes de cada recurso, é necessária para facilitar a compreensão e apresentá-los de maneira mais didática possível.

Perguntas de pesquisa

Para atingir os objetivos propostos, pretendemos responder a uma pergunta mais ampla e a duas subperguntas de pesquisa:

Como se dá a formação inicial do professor-aprendiz de língua estrangeira no e para o meio virtual?

- 1- Como se configuram os recursos humanos, metodológicos e tecnológicos na formação de uma Comunidade de Prática?

2- Como estes recursos possibilitam o desenvolvimento do processo reflexivo do professor-aprendiz?

Organização do trabalho

O trabalho está organizado em quatro capítulos, além da introdução: fundamentação teórica, metodologia de investigação, análise e discussão dos dados e considerações finais. Nesta introdução, procuramos apresentar o tema deste estudo, a justificativa para sua realização, bem como os objetivos que delinearam este trabalho e as perguntas de pesquisas, às quais procuramos responder a partir da análise de dados, à luz da literatura da área.

No primeiro capítulo, apresentamos o referencial teórico que fundamentou a investigação e que apresenta duas subdivisões: formação pré-serviço dos professores de língua na contemporaneidade sob uma perspectiva sociocultural e Comunidades de Prática.

No segundo capítulo, dedicado à metodologia de investigação, explicitamos os pressupostos referentes à pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, o contexto de pesquisa, os participantes, os instrumentos e ainda os procedimentos de análise dos dados.

No terceiro capítulo, realizamos a análise e discussão dos dados, com base nos objetivos almejados e nas três perguntas de pesquisa. Na primeira parte, abordamos os recursos humanos, metodológicos e tecnológicos que configuraram a formação da CdP; na segunda parte, analisamos a prática reflexiva desenvolvida ao longo da constituição dessa comunidade e, na última parte, discorremos sobre o desenvolvimento da formação dos professores-aprendizes nesse novo contexto de ensinar e aprender.

No último capítulo, apresentamos uma síntese dos resultados obtidos, as considerações referentes ao desenvolvimento desta pesquisa, bem como limitações e sugestões para pesquisas futuras. Por fim, apresentamos a bibliografia utilizada e os anexos que julgamos mais relevantes para o leitor.

CAPÍTULO I: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresentamos e discutimos as teorias pertinentes a este estudo, à luz das quais os dados foram analisados.

Primeiramente, abordamos a formação pré-serviço dos professores de línguas na contemporaneidade sob uma perspectiva sociocultural. Contemplamos as propostas oficiais que revelam preocupação constante com a formação inicial dos professores no curso de Letras, discorremos sobre a prática reflexiva no processo de formação desses profissionais, atentando para as diferentes visões do conceito de reflexão e abordamos a formação tecnológica do professor, evidenciando o desenvolvimento da prática colaborativa e de (co)construção em meio tecnológico. Por fim, conceituamos CdP e abordamos as características e os processos envolvidos em sua constituição.

1.1 A formação pré-serviço de professores de línguas na contemporaneidade sob uma perspectiva sociocultural e as propostas oficiais

A formação inicial dos profissionais de Letras em seus inúmeros aspectos é, sem dúvida, um dos campos de investigação que tem se tornado mais fértil na Linguística Aplicada brasileira (doravante LA), como podemos constatar em Castro (2001), Dutra (2003), Celani (2003, 2004), Collins e Celani (2003), Collins (2004), Oliveira e Paiva (2004, 2005), Gimenez (2005), Dutra e Oliveira (2006), Vieira-Abrahão (2006, 2010a), Vieira-Abrahão e Gil (2008), Gimenez e Monteiro (2010), Romero (2010), Silva, Abud e Castro (2010). Com o desenvolvimento de pesquisas, realizadas por esses e outros teóricos da área, e o reflexo desses estudos na elaboração de documentos oficiais da área educacional, a formação do professor de línguas ganha novos contornos. Um novo paradigma de formação de professores é criado, colocando-se em xeque o conceito de educação como prática voltada para o treinamento, sistematização e exposição do professor às boas regras. Nesse novo paradigma, o processo de ensinar e aprender passa a ser concebido como prática socialmente situada e o professor passa a ser visto como um profissional capaz de refletir, de maneira sistematizada, sobre a sua própria prática à luz de conceitos científicos e de (re)construir teorias e práticas.

De acordo com Oliveira e Paiva (2005), as *Diretrizes Curriculares* de 2001 atentam para a formação de professores de educação básica e trazem autonomia para os cursos de Letras ao proporem diretrizes e extinguirem os currículos mínimos das universidades. A partir dessas novas diretrizes, maior flexibilidade é oferecida às universidades para que esse novo

profissional atinja as competências e conhecimentos desejados, desenvolva a autonomia e seja capaz de promover a articulação constante entre teoria e prática. O propósito é que ele se torne um profissional com múltiplas competências e habilidades para atuar como professor, pesquisador, crítico literário, tradutor, intérprete, entre outros, como apontado nas Diretrizes Nacionais do Curso de Letras (2001).

(...) visando à formação de profissionais que demandem o domínio da língua estudada e suas culturas para atuar como professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades (Diretrizes Nacionais do Curso de Letras, 2001, p.30)

Dentre as competências citadas no documento, Oliveira e Paiva (2004) lista aquelas consideradas mínimas para a formação do profissional na área de Letras.

.domínio dos conteúdos básicos que são objetos dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;
 .domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino;
 .a capacidade de resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e comunicar-se dentro da multidisciplinaridade dos diversos saberes que compõem a formação universitária em Letras. (OLIVEIRA E PAIVA, 2004, p.7)

Corroboramos a afirmação de que essas competências devem ser mínimas para o profissional do curso de Letras. Entendemos que a formação do professor de línguas deveria ser desenvolvida a partir de uma perspectiva sociocultural de ensinar e aprender, de forma que os professores-aprendizes possam (re)construir conhecimentos, teorias e práticas a partir do contexto e das circunstâncias nas quais a aprendizagem é desenvolvida e por meio de contribuições e de interações com outras pessoas. Essa formação deveria encorajar a (re)construção de identidades desse profissional com base em suas experiências teórico-práticas, de forma a contemplar múltiplas experiências e habilidades. Isto não significa formar tradutores, intérpretes, críticos literários e pesquisadores, mas professores com autonomia,⁴ postura crítica, intelectual e transformadora para usar instrumentos intelectuais de

⁴ Autonomia está sendo considerada, nesta pesquisa, como um dos três pilares de aprendizagem de línguas em regime tandem (cf. BRAMMERTS, 2002).

questionamentos e de promoção da reflexão de forma a permear todas as dimensões amplas e abrangentes de sua experiência profissional como professor.

Cabe ao professor, portanto, não apenas apresentar conhecimentos específicos sobre técnicas, métodos e conteúdos básicos como também compreender questões envolvidas em seu trabalho, ter capacidade para trabalhar colaborativamente, apresentar autonomia para resoluções de questões e tomadas de decisão, bem como desenvolver uma postura crítica sobre seu agir e sobre a sociedade como um todo, conforme apontado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação do professor de Educação Básica.

Atuar com profissionalismo exige do professor não só o domínio dos conhecimentos específicos em torno dos quais deverá agir, mas, também, compreensão das questões envolvidas em seu trabalho, sua identificação e resolução, autonomia para tomar decisões, responsabilidade pelas opções feitas. Requer, ainda, que o professor saiba avaliar criticamente a própria atuação e o contexto em que atua e que saiba, também, interagir cooperativamente com a comunidade profissional a que pertence e com a sociedade (Diretrizes Curriculares, 2002, p.29).

Isso justifica a necessidade de uma formação pautada em uma concepção atual de ensino e aprendizagem, que envolve uma perspectiva sociocultural de ensinar e aprender, a qual une o individual com o social de forma a conceber a aprendizagem como um processo socialmente situado, já que o funcionamento mental do aprendiz não existiria separado da situação cultural, institucional e histórica no qual ele ocorre (JOHNSON, 2009). Atrelada a essa autonomia e flexibilidade, está a necessidade de geração e divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos pelas universidades, que devem oferecer uma formação permanente para o professor, ao considerar a educação como um processo contínuo, que não termina no momento em que o professor se licencia, conforme apontado na reforma de Ensino Superior de 2004 e nas Diretrizes Curriculares de 2002.

A formação de professores como preparação profissional passa a ter papel crucial, no atual contexto, agora para possibilitar que possam experimentar, em seu próprio processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências necessárias para atuar nesse novo cenário, reconhecendo-a como parte de uma trajetória de formação permanente ao longo da vida. (Diretrizes Curriculares, 2002, p.11).

Essa é uma questão que precisa ser repensada pelas universidades. A nosso ver, para que o professor possa reconhecer as competências necessárias para atuar nesse novo cenário como parte de uma trajetória de formação permanente, cabe à universidade repensar essa visão e oferecer uma formação voltada à constituição do professor autônomo, que busque a formação continuada por meio dessa autonomia. Cabe à universidade procurar instigar o desenvolvimento de uma postura de maior responsabilidade do professor sobre seu percurso de aprendizagem.

Outro aspecto a ser considerado diz respeito à forma como os documentos oficiais apontam diretrizes para a formação do professor de Letras, pois não há uma distinção entre o professor de língua materna (doravante LM) e o de LE: são propostas diretrizes idênticas para ambos profissionais, como podemos observar nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Letras, 2001. Não são consideradas, portanto, as peculiaridades da educação do profissional em LE, ao propor uma formação situada socialmente e permeada pela reflexão crítica de maneira generalizada. Essa distinção também não se faz presente ao se referir à formação do professor voltada para a tecnologia, que se trata de outra tendência que compõe a formação contemporânea do professor de línguas, a qual abordaremos mais detalhadamente no subcapítulo *A formação tecnológica do professor*.

A Legislação por si só não garante uma formação de qualidade, que leva em conta a formação do professor para atuar em um novo contexto de ensinar e aprender, uma vez que juntamente com sua implementação coexistem inúmeros fatores que estão relacionados não só às políticas governamentais, mas, a nosso ver, à interpretação que se faz dos documentos oficiais e à intensa dificuldade dos formadores de professores, por inúmeros fatores, em desvencilhar-se de modelos normativos de ensino para buscarem incitar discussões reflexivas que auxiliem futuros professores a pensarem criticamente e a se posicionarem autônoma e politicamente.

De acordo com Gimenez e Cristóvão (2004), investir na formação de professores é o primeiro passo para suprir a desigualdade e derrubar a barreira que separa aqueles que têm acesso a uma educação de qualidade dos que não têm. A flexibilização do currículo do curso de Letras, de acordo com Dutra (2003), citado pelas autoras, pode proporcionar um avanço para essa formação pré-serviço, uma vez que possibilita o desenvolvimento da autonomia do professor, bem como contempla um rol de atividades específicas, optativas e extracurriculares voltadas à sua formação. Além disso, como determina a nova Legislação, a Licenciatura ganhou terminalidade e integralidade ao separar-se do bacharelado, o que gera, de acordo com Gimenez e Cristóvão (2004), Oliveira e Paiva (2005) e Vieira-Abrahão (2007), a preocupação

com uma formação embasada em questões concretas que emergem da prática, negligenciando, portanto, o modelo de formação 3 + 1: três anos dedicados à disciplina de conteúdo e um ano à formação do professor.

Comum ainda em alguns contextos, esse modelo evidencia uma visão de transmissão de conhecimento, que concebe o professor como mero implementador de teorias produzidas por pesquisadores das universidades, revelando uma concepção equivocada de teoria que se reduz a um conjunto de regras e normas que independe da prática (FÁVERO, 2002, VIEIRA-ABRAHÃO, 2006) ou uma concepção restrita de prática como apontado nas diretrizes.

Nos cursos de formação de professores, a concepção dominante, conforme já mencionada, segmenta o curso em dois pólos isolados entre si: um caracteriza o trabalho na sala de aula e o outro, caracteriza as atividades de estágio. O primeiro pólo supervaloriza os conhecimentos teóricos, acadêmicos, desprezando as práticas como importante fonte de conteúdos da formação. Existe uma visão aplicacionista das teorias. O segundo pólo, supervaloriza o fazer pedagógico, desprezando a dimensão teórica dos conhecimentos como instrumento de seleção e análise contextual das práticas. Neste caso, há uma visão ativista da prática. Assim, são ministrados cursos de teorias prescritivas e analíticas, deixando para os estágios o momento de colocar esses conhecimentos em prática (Diretrizes Curriculares, 2002, p. 22 e 23).

Nessa mesma perspectiva, Siqueira e Messias (2008) alertam para o desenvolvimento da consciência do que é ser professor desde os anos iniciais da formação, o que contesta o modelo de Ciência Aplicada, introduzido por Wallace (1991), o qual separa as disciplinas de conteúdo das pedagógicas e do estágio supervisionado e, por isso, impossibilita respostas às situações que emergem do dia-a-dia porque estas ultrapassam o conhecimento desenvolvido pela ciência.

Osório e Telles (1999), Gimenez e Cristóvão (2005), Nascente (2008), Zeichner (2008), Burns e Richards (2009), Graves (2009) e Johnson (2009a) também concordam que se faz necessário questionar essa dicotomia teoria/prática. É desejável que a formação inicial do professor paute-se no diálogo constante entre esses dois conceitos, a fim de formar professores conscientes sobre a construção do conhecimento que emerge do processo transformativo dialógico de reconsideração e reorganização de experiências vividas e não simplesmente de teorias advindas e impostas hierarquicamente por teóricos.

Contrário à concepção de treinamento, que está relacionada à concretização da teoria em sala de aula, conforme apontam Wallace (1991), Richards e Farrell (2005) e Vieira-Abrahão (2006), tem-se a visão de desenvolvimento, que, segundo os autores, teve forte

impulso nos anos 90, no exterior e no Brasil, e abrange as concepções de aprendizagem docente como processo cognitivo, como construção pessoal e, ainda, como prática reflexiva. Nessa mesma perspectiva, Tarone e Allwright (2005) também utilizam o conceito de desenvolvimento em contraposição não somente à formação de treinamento, como colocado pelos autores, mas também à educacional. Educação para os autores diz respeito ao conhecimento, o conhecer algo ou o funcionamento de alguma coisa; já desenvolvimento extrapola a simples habilidade e o conhecimento em direção à compreensão que auxilia usar ambos de maneira coerente e apropriada.

Ao abordar os problemas relacionados à formação de professores desde a perspectiva da racionalidade técnica, Cochran-Smith (2004) aponta três diferentes caminhos que permitem visualizar a problemática em torno da formação de professores até a contemporaneidade, em que se passa a conceituar o professor sob uma perspectiva de desenvolvimento, conforme apontada por Tarone e Allwright (2005). O primeiro deles é definido como problema de treinamento, o segundo como aprendizagem e o último, político.

A abordagem de treinamento, conceituada anteriormente, sofreu inúmeras críticas, dentre elas a de que as técnicas eram vagas, o que a caracterizava como uma abordagem ateórica e anti-intelectual. Posteriormente, a aprendizagem do professor passou a ser vista como um problema de aprendizagem. Entre o período de 1980 a 2000, professores eram vistos como aqueles que tinham conhecimento sobre o assunto e a pedagogia e eram capazes de fazer escolhas e tomar decisões. As críticas, porém, atentaram para o fato de que o foco eram as habilidades, crenças e conhecimentos do professor, e não se considerava a aprendizagem dos alunos. Ainda em 1990, a formação passa a ser vista como um problema político, que abarcava tanto a política de nível institucional quanto as largas escalas políticas e práticas e, assim como as demais, foi alvo de inúmeras críticas.

Na contemporaneidade, segundo Cochran-Smith (2004), a questão se pauta sobre a complexidade do ato de ensinar que, para o autor, é uma atividade intelectual, cultural e contextual e, por isso, exige a preparação do professor como cidadão consciente e atento a valores democráticos, o que é sustentada pela flexibilização dos currículos, que permitem aos estudantes experiências mais ricas, conforme explicitado na Reforma Educacional de Ensino Superior (2004).

A flexibilização dos currículos dos cursos de graduação será estimulada de modo a permitir aos estudantes uma experiência de estudos mais rica e diversificada, com ênfase em atividades formativas. Serão valorizadas as atividades extra-curriculares e a implantação de procedimentos que favoreçam a mobilidade entre diferentes programas de formação (Reforma Educacional de Ensino Superior, 2004, não paginado).

É importante ressaltar que a complexidade do ato de ensinar como atividade intelectual, cultural e contextual, apresentada pelo documento oficial, não exclui a necessidade de se abordar questões de ordem mais técnicas, embora estas não sejam mencionadas. Essas questões tornam-se fundamentais, uma vez que formam a base de sustentação para o desenvolvimento de outras questões, como as apontadas nas Diretrizes de 2002 e, assim como as demais, devem estar presentes no processo de formação do professor. Assim sendo, trabalhar com questões de caráter intelectual, cultural e contextual pressupõe também abordar questões de ordem técnica necessárias para que a formação do professor seja realizada a partir de uma perspectiva contemporânea.

Pautando-nos sobre essa nova concepção de universidade e de educação de professor, o foco das pesquisas sobre formação tende a ser redirecionado. Vieira-Abrahão (2006a) descreve em seu artigo dois tipos de pesquisa sobre formação de professor: as que se centram no pensamento do professor, uma vez que pressupõem que as ações dos professores são influenciadas por processos mentais e as pesquisas que se direcionam à socialização, dentre estas aquelas voltadas à investigação das crenças, conhecimentos, atitudes e valores dos professores, bem como as suas mudanças de comportamentos.

Nessa mesma perspectiva, Freeman e Johnson (2005) apresentam três estruturas teóricas que revelam concepções diferentes sobre como a conexão entre ensino e aprendizagem tem sido concebida. A primeira, nomeada como condicionalidade causal (*causal conditionality*) revela uma visão causal do ensino em relação à aprendizagem, ou seja, o ensino conduziria necessariamente à aprendizagem em uma relação de causa e efeito. A segunda estrutura teórica, causalidade racional (*reasoned causality*), apresenta como principal crítica à primeira estrutura o fato de não se considerar a educação dos professores. Esta estaria necessariamente ligada ao ensino e aprendizagem dos estudantes, o que justificaria a suposição de que o treinamento de professores, a partir de técnicas e instrumentos, culminaria em resultados desejáveis para os aprendizes.

Segundo os autores, essas duas estruturas teóricas são superadas pela ideia de uma terceira estrutura denominada de *relação de influência*. O termo influência se justifica porque,

embora o ensino não cause necessariamente a aprendizagem, ele não é inteiramente irrelevante ou desconectado dela. Então, o foco passa a incidir em como a relação entre ensino e aprendizagem é manifestada, uma vez que a aprendizagem profissional influencia o ensino do professor e a maneira como o professor ensina influencia a aprendizagem dos aprendizes. Parte-se, portanto, do pressuposto da visão dinâmica do processo de ensinar e aprender que necessariamente deve ser investigado levando-se em consideração o contexto mais amplo em que a prática está situada, o que, a nosso ver, tende a ser a visão de ensino e aprendizagem mais apropriada.

Em uma abordagem contemporânea de educação do professor, em que se considera o ensino e a aprendizagem como práticas socialmente situadas, o papel do professor, do aluno e o objetivo do ensino e aprendizagem de LE são reconceitualizados a partir de uma concepção crítica, que tem como objetivo promover a conscientização sobre como as relações de poder são construídas (HAWKINS e NORTON, 2009), atrelada a uma perspectiva sociocultural que enfatiza a (re)construção do conhecimento em função do contexto e das relações sociais estabelecidas (JOHNSON, 2009).

As teorias socioculturais de aprendizagem do professor, que tem como embasamento a teoria vigotskiana, conceituam a aprendizagem como prática situada, incluindo, segundo Singh e Richards (2009), mediação, discurso e estrutura de participação, o que reconfigura a sala de aula como um lugar no qual eventos e processos mudam o modo pelo qual os participantes pensam, sentem e agem. A premissa fundamental, de acordo com Johnson (2009), é a de que o funcionamento mental do indivíduo não existe desvinculado da situação cultural, institucional e histórica em que ocorre, o que pode conduzir a uma conceitualização do processo de ensinar e aprender a partir de uma perspectiva social que seria contemplada e evidenciada em CdPs. O conhecimento passa a ser negociado, compartilhado e (re)construído por todos os participantes em uma forma de interação mútua, o que implica ao professor assumir novas identidades na sala de aula (LEGUTKE E DITFURTH, 2009).

O objetivo passa a ser, portanto, segundo Singh e Richards (2009), propiciar oportunidades de aprendizagem por meio de ensino dialógico (ALEXANDRE *apud* SINGH e RICHARDS, 2009) e por meio de andaimes⁵ para que respostas apropriadas sejam desenvolvidas pelos participantes. Para que isso ocorra, seria fundamental encorajar a participação em múltiplos discursos e fazer uso da abordagem de participação coletiva,

⁵ O termo *andaime*, nesta pesquisa, está sendo utilizado como sinônimo de *mediação estratégica* (cf. JOHNSON, 2009). De acordo com a autora, mediação estratégica representa a assistência cognitiva dada aos aprendizes a fim de que eles desenvolvam uma orientação geral em relação à tarefa ou ao conceito enquanto, ao mesmo tempo, apropriam-se da compreensão do mais experiente. Esse suporte deve ser eficiente, objetivo e orientado.

conforme sugerido pelas Diretrizes Curriculares de 2002, que atentam para a necessidade da abordagem colaborativa de ensino e aprendizagem.

É fundamental, portanto, promover atividades constantes de aprendizagem colaborativa e de interação, de comunicação entre os professores em formação e deles com os formadores, uma vez que tais aprendizagens necessitam de práticas sistemáticas para se efetivarem. Para isso, a escola de formação deverá criar dispositivos de organização curricular e institucional que favoreçam sua realização, empregando, inclusive, recursos de tecnologia da informação que possibilitem a convivência interativa dentro da instituição e entre esta e o ambiente educacional (Diretrizes Curriculares, 2002, p.53).

Na área de formação crítica de educadores, torna-se essencial a visão de transformação de formas de agir e sua transferência para diferentes contextos, a qual está associada a sua internalização e posterior externalização, conforme propõe a teoria sociocultural, fundamentada em Vigotski e Bakhtin (LIBERALI, 2008). Parte-se, portanto, do pressuposto que “(...) a formação de educadores não ocorre de forma automática, mas como parte de um complexo processo de autoconsciência, consciência do mundo ao redor e contínua transformação de si e dos demais.” (LIBERALI, 2008, p.15).

Vigotski (1987), ao investigar a apropriação dos conceitos, dividiu-os em dois grupos: conceitos cotidianos/espontâneos e científicos. De acordo com o autor, os conceitos cotidianos são generalizações aprendidas por meio de experiências ao longo da vida, ou seja, por meio da atividade prática, sem qualquer sistematização para sua aprendizagem, e apresentam limitações quanto ao uso em outros novos contextos, uma vez que conceitos cotidianos encontram-se estritamente ligados a situações específicas. Os conceitos científicos, por sua vez, são o cume da atividade intelectual, são aprendidos por meio da sistematização e, por serem mais complexos e estarem fundamentados em princípios gerais, podem mais facilmente ser aplicados a novas situações.

De acordo com a perspectiva sociocultural, o ensino e aprendizagem são caracterizados como um processo cíclico de mediação dialógica, no qual conceitos dos aprendizes (cotidianos ou não) são explicitados e refletidos e conceitos científicos são introduzidos e usados em atividades significativas e intencionais com o intuito de desenvolver as habilidades cognitivas dos aprendizes (JOHNSON, 2009). Para a teoria vigotskiana, a aprendizagem dos conceitos científicos é realizada a partir da interação com os cotidianos, o que, de acordo com Smagorinsky et al (2003), revela a rica e problemática dicotomia

teoria/prática, uma vez que princípios abstratos são entrelaçados com a experiência de mundo dos aprendizes.

Ao longo da aprendizagem em direção aos conceitos, Vigotski (1987) identificou o desenvolvimento de complexos e pseudoconceitos, que seriam pensamentos anteriores ao desenvolvimento dos conceitos. O pensamento por complexos é coerente e objetivo, mas não reflete as relações objetivas do mesmo modo que o conceitual. Nesta etapa, tem-se uma organização realizada de maneira concreta e factual e não abstrata e lógica. Os pseudoconceitos, por sua vez, servem como elo entre pensamentos por complexos e por conceitos, trazendo em si, como o próprio autor afirma, a germinação de um conceito, uma vez que resulta de uma espécie de abstração de natureza primitiva.

Smagorinsky et al (2003, p.1402), pautados na teoria vigotskiana, definem complexos, pseudoconceitos e conceitos de maneira didática e esclarecedora e associam-nos à preparação de futuros professores. De acordo com os autores, no pensamento por complexos, os elementos individuais são associados com outros, mas nem todos são associados de acordo com o mesmo tema ou traço significante; nos pseudoconceitos, os elementos individuais parecem estar unidos, mas apresentam inconsistências e, por fim, no pensamento por conceitos, os elementos individuais são incluídos em um grupo e são unidos por um único tema.

Para Smagorinsky et al (2003), o grande desafio dos programas de educação de professores consiste justamente no ensino dos conceitos. O engajamento com o conceitos científicos e o desenvolvimento dos mesmos exigem experiência com os conceitos e para o qual isto se aplica. Isso implica a necessidade do desenvolvimento de habilidades para compreender e atuar dentro da rede de relações sociais, prática que vai além do simples plano da categorização de conceitos. Diante disso, a noção de prática vigotskiana torna-se central para a relação dentro do campo conceitual do aprendiz, fundamentada na cultura e no engajamento social que apresenta espaço na formação de CdP.

Os aprendizes, muitas vezes, deixam os programas de educação de professores com complexos e pseudoconceitos, de acordo com Smagorinsky et al (2003). Para os autores, isso acontece porque os programas enfrentam desafio duplo para ensinar conceitos. O primeiro desafio seria o de como fornecer um contexto de atividade dentro do programa da universidade, no qual a abordagem apresentada seja consistente e fundamentada na experiência prática do aluno com o ensino. O segundo desafio seria o processo de adaptação dos professores iniciantes a essa abordagem no contexto das escolas, dada a provável limitação existente devido à falta de alinhamento consistente entre escola e universidade. Por

outro lado, há a criação de um contexto fértil para o desenvolvimento de conceitos na medida em que os programas de formação de professores produzem currículos coerentes, em que há uma integração entre universidade e escola, de modo que as concepções de ensino sejam ampliadas em termos de variedades de questões e fundamentadas nas experiências da escola.

Quando a formação dos professores deixa de ser automática para tornar-se mais consciente e autoconsciente, exige-se autonomia, responsabilidade e motivação do aprendiz para que ele seja capaz de contribuir com a construção de ambientes de aprendizagem coletivos, auxiliando e sendo auxiliado por meio das relações sociais estabelecidas nestes contextos, a partir de uma postura crítico-reflexiva, de questionamentos, transformação e conscientização da implicação de sua prática para manutenção ou transformação das relações de poder existentes na sociedade. Johnson (2009), nessa mesma perspectiva, descreve dois traços essenciais para que essa formação tenha sucesso: a estrutura da fala como atividade coletiva, de modo a posicionar os professores como participantes iguais, e o desenvolvimento intencional de condições sociais para que os professores possam receber apoio e assistência para irem além do que poderiam ir em situações individuais.

Atrelados à perspectiva sociocultural, que tem como base a teoria vigotskiana, estão outros conceitos que compõem a formação contemporânea do professor e permeiam essa nova perspectiva, como a visão ecológica de Tudor (2001) e o senso de plausibilidade de Prabhu (1990). De acordo com Tudor, apesar da tecnologia trazer diversas opções e recursos para o ensino, isso não pode ser utilizado ou desenvolvido sem atentar-se para fatores humanos e pragmáticos que influenciam o uso e o sucesso desses recursos em um determinado ecossistema, o que nos remete ao senso de plausibilidade do professor, uma vez que, mais importante do que a escolha de métodos ou de materiais de ensino, está o engajamento do professor e a compreensão que ele faz do seu próprio ensino.

Esses dois conceitos nos remetem ainda à era pós-método, abordada por Kumaravadivelu (2003), em que se reconhece o potencial do professor para agir autonomamente e realizar uma síntese crítica de suas ações na prática. Tem-se um empoderamento do professor que lhe permite (re)construir teorias e dar formas às suas próprias experiências pedagógicas, transformando-as, caso haja necessidade. Verifica-se, dessa forma, que há uma tendência atual de se reconhecer o trabalho e o saber docente sob uma perspectiva contextual e reflexiva. Essa perspectiva reforça e justifica a necessidade atual de formar professores a partir de uma abordagem crítico-reflexiva colaborativa, construída em CdPs, que configuram uma formação contemporânea do professor, fundamentada nos princípios da perspectiva sociocultural de ensinar e aprender.

Nesta pesquisa, a formação de professores de língua é concebida a partir de uma perspectiva sociocultural de ensinar e aprender, em que professores-formadores e aprendizes participam de atividades de interação uns com os outros em situações e contextos determinados e influenciados social e historicamente. Em outras palavras, a formação, a nosso ver, passa a ser vista como um processo de reflexão, (re)construção e (trans)formação de saberes, práticas e teorias, realizado de maneira contextualizada, a partir da relação dialética que se estabelece entre teoria e prática e, mais especificamente, entre conceitos científicos e cotidianos. Ademais, entendemos que, quando realizada de maneira colaborativa, a formação aumenta ainda mais o seu potencial, contribuindo de maneira mais incisiva para a formação crítica, reflexiva e transformativa do professor de línguas.

1.1.1 A prática reflexiva no processo de formação do professor

A prática reflexiva teve uma forte repercussão na educação dos Estados Unidos, em 1933, com a publicação do livro *Como pensamos*, de Dewey, sendo retomada em 1983 por Schön com o livro *O profissional reflexivo*, o que incitou estudiosos sobre formação de professores do mundo todo a se voltarem para a discussão sobre a formação reflexiva, baseados nos trabalhos de ambos os pesquisadores (ZEICHNER, 2008).

No âmbito nacional, pesquisadores como Pimenta e Ghedin (2002), Vieira-Abrahão (2006) e Liberali (2008), entre outros, que se dedicam à pesquisa sobre a perspectiva reflexiva, acreditam que houve uma expansão muito rápida das ideias propostas por Schön, principalmente nos contextos em que se questionava a formação técnica e se instaurava a necessidade de formar para atuar em situações instáveis, incertas e singulares, uma vez que se começava a caracterizar o ensino como prática social e histórica.

Dentro de uma perspectiva reflexiva, a formação profissional passa a se apoiar na epistemologia da prática, o que significa valorização da prática como momento de (re)construção por meio da reflexão, análise e problematização. A concepção de aprendizagem docente, portanto, passa a ter como pressuposto a ideia de que os professores aprendem a partir da prática, por meio da reflexão sobre a natureza e o significado de ensino (WALLACE, 1991, RICHARDS E LOCKHART, 1996, PIMENTA E GHEDIN, 2002 e VIEIRA-ABRAHÃO, 2006).

Diante dessa perspectiva, professores passam a ter uma função importante na formulação dos objetivos de sua prática e desempenham um papel de liderança na reformulação da maneira como ensinam, ou seja, elas passam a ser (re)construtores de conhecimentos, que deixam de ser propriedade exclusiva dos centros de pesquisa (ZEICHNER, 2003). O primeiro passo em direção a essa prática reflexiva seria tornar explícita as teorias sobre aprendizagem de língua e, acrescentamos, de ensino, para que professores possam examinar melhor os princípios que guiam sua prática, conforme aponta Ellis (2009), ou para que tomem consciência das crenças que embasam suas ações (VIEIRA-ABRAHÃO, 2004 e BEDRAN, 2008).

Pimenta e Ghedin (2002), Vieira-Abrahão (2006), Zeichner (2003 e 2008) e Liberali (2008) salientam a preocupação de a perspectiva reflexiva estar associada, em alguns contextos tanto nacionais como no exterior, a um simples modismo ou a uma prática de simples verificação de aplicação correta de modelos, que se enquadraria na reflexão técnica, descrita por Van Manen (1977), afastando-se, assim, do seu verdadeiro conceito, que seria investigação crítica sobre a prática de ensino.

Outro possível emprego da perspectiva reflexiva que dificultaria o processo de formação de professores reflexivos seria a redução da reflexão a um “praticismo”, em que a simples prática bastaria para que o professor pudesse realizar seu trabalho, conforme apontam Pimenta e Ghedin (2002). O foco na reflexão individual, que gira em torno de si próprio e da sala de aula onde se atua, desconsiderando o contexto social e político, bem como a ênfase da prática reflexiva como um pensamento de “meio-fim”, limita a reflexão às técnicas e aos métodos, ignorando a finalidade a que eles se prestam (PIMENTA E GHEDIN, 2002, VIEIRA-ABRAHÃO 2006, ZEICHNER, 2008).

À medida que se concebe a prática docente como capaz de transformar a sociedade a partir do processo de conscientização e de reflexão crítica, instaura-se uma reflexão que, longe de ser reducionista, busca uma articulação entre práticas individuais e contextos amplos, à luz de teorias que, para Gimenez (1999), contextualizam as práticas do professor e possibilitam a mobilização de “esquemas”, configurando seu acervo “teórico-prático” em constante estado de re-elaboração num processo dialógico contínuo de mudança.

Almeida Filho (2004), nessa mesma perspectiva, atenta para a importância do senso de plausibilidade, introduzido por Prabhu (1990), o qual está relacionado ao engajamento do professor em procurar entender como e por que se ensina e aprende a língua. Almeida Filho salienta que somente o senso de plausibilidade é insuficiente: faz-se necessário que o professor esteja em contato constante com a ciência, que se realiza na leitura da literatura da

área e na participação de eventos científicos, uma vez que o diálogo iluminado por teorizações relevantes e externas ao professor intensifica a prática reflexiva.

Além da contato constante do professor com a teoria, apontado por Almeida Filho (2004), e que acreditamos ser imprescindível, Gimenez (2005) salienta também a importância da nomeação coletiva de problemas para que se possa intensificar a prática reflexiva. Nesse tipo de formação, todos acabam por expressar como concebem o problema e, por meio disso, constroem-se pontos de vistas em comum em busca de soluções, o que mostra a necessidade de fortalecimento dessa formação de caráter público, coletivo e ético. Esse trabalho a que Gimenez chama de nomeação coletiva de problemas pode ser realizado por meio da construção de CdP, que será abordada no subcapítulo *Comunidade de Prática*. Este tipo de prática reflexiva refere-se, portanto, a uma reflexão que se distancia de uma ação isolada e individualizada, conforme apontam Siqueira e Messias (2008).

Trata-se de um intenso ato de reflexão, que não se dá no vazio, que é deflagrado na vivência, na experiência, na ação cotidiana, no encontro com outros (alunos, professores etc). Isso pede de cada um de nós empenho, esforço, interrogações constantes que não se encerram na busca de respostas individuais isoladas. Transcedem-nas; vão além da idéia de se ter uma opinião e da concepção de experiência como condição constitutiva inata do humano” (SIQUEIRA e MESSIAS, 2008, p.369).

Para o desenvolvimento mais efetivo da prática reflexiva pelo professor, alguns dos modelos de supervisão, propostos por Gebhard (1990), seriam mais adequados porque contribuiriam com o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade do professor em formação para refletir sobre seu processo de ensino e aprendizagem. São eles: o não diretivo, o alternativo, o colaborativo, o criativo e o exploratório, os quais tenderiam a ser mais pertinentes e adequados do que o diretivo. Ao realizar uma prática diretiva, o supervisor direciona, modela e avalia a ação do professor em formação. Essa forma de abordagem prescritiva pode baixar o filtro afetivo e a autoestima do professor em formação e obrigá-lo, muitas vezes, a trabalhar de um certo modo que o formador acredita ser correto, mas com o qual o professor em formação não concorda. Nesse modelo, não se incentiva e auxilia a tomada de decisão pelos professores, apenas a realização daquilo que o formador deseja.

Por outro lado, na supervisão não diretiva, o formador não oferece respostas prontas; na alternativa, o formador oferece sugestões aos aprendizes (esse modelo pode ser desenvolvido no início do desenvolvimento da autonomia dos aprendizes, principalmente

quando se trabalha com professores em situações de pré-serviço); na colaborativa, o professor-formador participa das decisões, mas não direciona o aprendiz; na exploratória, ele incentiva a conscientização e a reflexão a partir da própria prática. Nestes tipos de supervisão, os futuros professores refletem sobre suas experiências mais livremente, sem julgamentos, o que traz contribuições positivas para o seu desenvolvimento, conforme aponta Korthagen (1982).

Se se permite que o professor-aprendiz reflita sobre suas experiências livremente e sem julgamentos dados pelo supervisor, ele terá a chance de tornar-se mais competente nos aspectos cognitivos que ele considera importantes e, ao mesmo tempo, de encontrar as limitações que ele traz consigo (KORTHAGEN, 1982, p.13).⁶

O autor propõe ainda oito habilidades pertinentes ao formador para que o professor consiga realizar seu trabalho de forma eficiente e bem sucedida e para garantir o efetivo desenvolvimento do seu processo reflexivo e autônomo: aceitação, empatia, veracidade, autenticidade, confronto, generalização, uso das experiências no aqui e agora e ajuda para tornar as coisas explícitas (cf. KORTHAGEN, 1982). Cabe ressaltar, porém, que fazer uso dessas habilidades e implementar e desenvolver uma prática reflexiva que perpassa a simples visão de reflexão associada ao nível técnico, em direção à explicitação e análise das abordagens, crenças e concepções que subjazem os procedimentos adotados, em prol de uma verdadeira conscientização sobre as implicações de suas ações, ainda continua sendo um desafio que muitos professores vêm enfrentando em suas práticas pedagógicas.

1.1.1.1 As diferentes visões sobre o conceito de reflexão

Num primeiro momento, embora presente ainda em alguns contextos de ensino de línguas, a prática reflexiva se restringiu à reprodução de um currículo ou método de ensino que os teóricos supostamente julgavam como o mais correto (ZEICHNER, 2008). Van Manen (1977) a descreve como reflexão técnica e, embora houvesse uma tentativa de refletir sobre as

⁶ “If the student teacher is allowed to reflect on his experiences freely and without judgments given by the supervisor, he will be given the chance to become even more competent in the cognitive aspects that he regards important, and the same time encounter the limitations that these bring with them” (essa e todas as outras traduções deste trabalho foram realizadas por nós).

ações à luz das teorias, a teoria simplesmente explicava e transformava a ação e a função do professor era a de um técnico-passivo em busca de novos conceitos, métodos e abordagens para aplicá-las em sua prática em busca de resultados satisfatórios (LIBERALI, 2008).

Em contraposição à ação rotineira, Schön, voltado para a forma como as pessoas desenvolviam sua experiência profissional, ampliando, portanto, a abordagem de Dewey, que era mais filosófica, ética e psicológica, propõe os seguintes conceitos: *reflexão na ação* e *reflexão sobre a ação*. A reflexão na ação acontece ao mesmo tempo em que a ação está sendo realizada, isto é, quando o professor se depara com situações inesperadas e realiza um movimento de *feedback*, agindo imediatamente a esta situação; já a reflexão sobre a ação seria a análise que o professor realiza antes e depois de uma determinada ação, ou seja, quando o professor planeja uma aula e pensa sobre a lição e, posteriormente, quando o professor considera o que ocorreu nesta determinada aula.

Esse tipo de reflexão, a que Van Manen (1977) define como reflexão prática, tende a encontrar soluções para a prática na própria prática, ou seja, busca-se refletir e conhecer as ações essencialmente por meio das experiências vivenciadas. Há pouca correlação dessas ações com o mundo externo ou com o contexto mais amplo em que elas estão inseridas e praticamente não há reflexão sobre a prática à luz de teorias da área. A reflexão está centralizada naquilo que o professor faz ou não, ignorando fatores contextuais que poderiam explicar as ações do professor (LIBERALI, 2008, BURTON, 2009). Zeichner (2008) traduz estas duas formas de praticar a reflexão, a técnica e a prática, respectivamente como:

1- foco sobre a ajuda aos professores para melhor reproduzirem práticas sugeridas por pesquisas conduzidas por outras pessoas e uma negação da preparação dos docentes para exercitarem seus julgamentos em relação ao uso dessas práticas; 2- um pensamento “de meio e fim”, o qual limita a essência das reflexões dos professores para questões técnicas de métodos de ensino e ignora análises dos propósitos para os quais eles são direcionados (ZEICHNER, 2008, p.544).

O enfoque apontado por Schön torna-se, portanto, de acordo com Zeichner e Liston (1996), reducionista e limitante porque ignora o contexto institucional e social, concebendo a reflexão de maneira individualizada. Para Pimenta e Ghedin (2002), torna-se fundamental estabelecer limites políticos, institucionais e teórico-metodológicos que estão relacionados a esta prática, a fim de evitar uma prática descontextualizada e impedir uma apropriação generalizada e técnica da perspectiva reflexiva. É necessário ressaltar, porém, que a teoria de

Schön não foi proposta especificamente para a formação docente. O autor ampliou o uso da prática reflexiva, sugerida inicialmente por Dewey, em áreas como a medicina e a arquitetura.

Baseada em uma pedagogia crítica que está associada à luta por justiça social e à qualidade da educação, o que implica transformações sociais, surge a perspectiva crítica em contraposição a esta perspectiva reducionista (ZEICHNER, 2008 e LEUNG, 2009). Diante desta nova forma de refletir, fortalecida pela perspectiva sociocultural, professores passam a ser vistos como intelectuais-transformadores, uma vez que se tornam responsáveis pela formação de cidadãos críticos voltados para transformação da sociedade e do meio em que vivem.

Para Hawkins e Norton (2009), a teoria e a pedagogia crítica desafiam e mudam as relações de poder existentes na sala de aula, advogando em prol de uma igualdade de relações, o que leva os educadores de professores à reflexão sobre as possibilidades e as limitações de um dado contexto educacional e da sociedade, o que consequentemente aumenta as oportunidades de aprendizagem por meio de mudanças educacionais e sociais. Os instrumentos intelectuais de questionamentos, de acordo com Johnson (2009), são fundamentais para capacitar os professores a questionarem sobre sua própria experiência para sistematicamente problematizar sua prática e, dessa forma, responder a questões mais amplas que extrapolam a sua experiência individual em direção ao social, como colocado por Hawkins e Norton (2009).

Ao parecer endereçar as desigualdades, educadores críticos de professores de línguas encorajam aprendizes-professores a refletir criticamente sobre sua própria identidade e posição na sociedade. Auto-reflexão produz uma janela na relação entre o mundo individual e o social, à luz de ambas restrições e possibilidades para mudança social (HAWKINS e NORTON, 2009, p.34).⁷

Zeichner (2008) parte do pressuposto de que, ao se considerar a prática reflexiva como uma prática social, ela deve ser realizada coletivamente, o que instiga necessariamente a formação de comunidades de aprendizagem. Dentro dessas comunidades, o conhecimento passa a ser construído conjuntamente, a partir da análise crítica da prática sob a luz das

⁷ “In seeking to address inequities, critical language teacher educators encourage teacher-learners to critically reflect on their own identities and positioning in society. Self-reflection provides to critically reflect on their own identities and positioning in society. Self-reflection provides a window on the relationship between the individual and the social world, highlighting both constraints on and possibilities for social change. Here we present accounts that display classroom strategies that teacher educators in diverse contexts utilized to promote self-reflection by their teacher-learners.”

teorias, bem como (re)significação da teoria a partir da prática, estabelecendo, assim, uma relação dialética entre os dois conceitos.

Nessa mesma perspectiva, Vieira-Abrahão (2005), Gimenez (2005) e Burton (2009) concebem a reflexão como uma prática coletiva, a partir de uma dimensão social e política, a qual deve estar atenta à compreensão das origens das práticas pedagógicas, bem como a consequência dessas práticas para professores, alunos, instituição e sociedade. Zeichner (2008), atento também às consequências das ações dos professores, acredita que, mesmo havendo uma incapacidade de promover mudanças, a simples consciência sobre os problemas da sociedade e sobre as implicações das ações dos professores e alunos torna-se fator fundamental na educação de professores:

Se, por um lado, as ações educativas dos professores, nas escolas, obviamente não podem resolver os problemas da sociedade por elas mesmas, por outro, elas podem contribuir para a construção de sociedades mais justas e mais decentes. Os professores devem agir com uma clareza política maior sobre quais interesses estão sendo privilegiados por meio de suas ações cotidianas. Eles podem ser incapazes de mudar alguns aspectos da situação atual, mas ao menos estão conscientes do que estão acontecendo (ZEICHNER, 2008, p.546).

Entendemos que a conscientização docente é o primeiro passo para a realização de mudanças. Defendemos a necessidade de formar professores que sejam mais conscientes sobre sua prática, questões sociais e políticas e, principalmente, sobre a relação de sua prática com o contexto social e político vivenciado, mesmo que haja uma incapacidade de realizar mudanças mais intensas e notórias na situação atual. Tornar-se consciente, a nosso ver, é, na realidade, um primeiro movimento de mudança, tímido, muitas vezes isolado ou restrito a pequenos grupos, mas fundamental para a ocorrência de mudanças mais incisivas na própria prática do professor, na formação dos aprendizes e no contexto social, cultural e político.

Pautando-nos nesta perspectiva crítico-reflexiva, entendemos como necessário investigar e refletir sobre a educação do professor a partir de três questões fundamentais, propostas por Burton (2009): *O que eu faço? Como eu faço? O que isto significa para mim e para aqueles com quem eu trabalho?*, e acrescentamos ainda: *Qual a implicação das minhas ações na (trans)formação do contexto em que eu atuo e vivo?* Objetivando encontrar respostas a essas questões, um caminho viável e desejável seria uma prática coletiva, conforme

apontado por teóricos da área, para que soluções e caminhos possam ser apontados e (re)construídos em grupos, por meio do fornecimento de sugestões e andaimes mutuamente, a fim de que não haja uma preocupação individual do professor no sentido de buscar falhas apenas em sua própria prática desvinculada da relação com o outro, com a instituição e com a sociedade (ZEICHNER, 2008).

1.1.2 A formação tecnológica do professor

Na era da informação, época que vivenciamos, a educação recebe influência de modelos globais e as paredes das escolas tendem a ser metaforicamente derrubadas, de acordo com Oliveira e Paiva (2008). Há um desequilíbrio, conforme aponta a autora, causado pelas inovações tecnológicas que desestabilizam todo o sistema educacional, o que é totalmente necessário para o seu desenvolvimento. A autora, que faz um retrocesso sobre as inovações tecnológicas no ensino de línguas desde a criação da escrita, mostra a necessidade da tecnologia desde o volumen, um rolo de papiro, até o codex, uma coleção de folhas costuradas que apresenta o mesmo formato dos livros que conhecemos, e ainda discorre sobre semelhanças entre a evolução do computador e a história do livro.

De acordo com Brunner (2004) e Oliveira e Paiva (2008), o livro enfrentou problemas semelhantes aos que o computador enfrentou e está enfrentando na atualidade e a informação sempre foi escassa e de difícil acesso. O codex tinha um custo muito alto e não era privilégio de todos, além disso, eram caros, desajeitados e, por conta disto e de outros fatores, até o século XIX, os níveis de analfabetismo eram muito altos no mundo todo. O livro era prioridade exclusivamente do professor e foi somente em 1578, com a publicação da gramática do hebraico, para que os alunos pudessem estudar em casa, que essa realidade foi modificada. Em 1808, com a criação da imprensa, houve a primeira revolução no ensino de línguas: o livro deixa de ser produzido pelos escravos acompanhado de um leitor em um recinto com muitos escribas e a escrita passa a ser registrada em textos que poderiam ser mais facilmente reproduzidos, embora não estivessem massificados.

Ainda hoje acreditamos que o livro enfrenta obstáculos, não é acessível a todos e isso se deve em grande parte ao seu custo, o que o torna artigo de luxo para grande parte da população. O mesmo acontece com o computador, embora tenha o seu uso cada vez mais

disseminado, principalmente no ensino privado, como mostra a pesquisa de Ren, Warschauer, Lind e Jennewine (2009), em que professores e alunos têm acessos a computadores, internet e outras tecnologias digitais. No ensino público, por outro lado, que não foi objeto de estudos dos autores, acreditamos que a chegada da tecnologia acontece, porém, a passos um pouco mais lentos e com mais deficiências, como dificuldade de manutenção de máquinas, falta de boa conexão com a internet, entre outros fatores. Por outro lado, concordamos com Brunner (2004), ao afirmar que, com o surgimento da internet e da televisão, houve uma facilitação da disponibilidade e acesso à informação, que passou a se tornar cada vez mais abundante, diferentemente do que ocorria anteriormente. Isto nos faz pensar não mais em como torná-la disponível a todos, mas em como oferecer esse acesso sem exclusões, principalmente no que diz respeito à igualdade de condições e de acesso a computadores e a boas conexões, e ainda em como aprender a ensinar, selecionar informação, avaliá-la, interpretá-la, classificá-la e usá-la.

Grande parte da educação está ocorrendo em uma dimensão criada pela união de computadores e de telecomunicação, conforme é corroborado pelos próprios documentos oficiais, o que justifica a preparação de professores para explorar, com êxito, todas essas facilidades que constituem o processo de ensino e aprendizagem, conforme apontam as diretrizes para o Curso de Letras: “O professor deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente” (Diretrizes Curriculares para o curso de Letras, 2001).

Nos últimos anos, tem-se observado o uso cada vez mais disseminado dos computadores e de outras tecnologias, que trazem uma grande mudança em todos os campos da atividade humana. A comunicação oral e escrita convive cada dia mais intensamente com a comunicação eletrônica, fazendo com que se possa compartilhar informações simultaneamente com pessoas de diferentes locais (Diretrizes Curriculares, 2002, p.9).

Diante de uma sociedade marcada pelo desenvolvimento de recursos tecnológicos cada vez mais acentuados, os aprendizes não são os mesmos se comparados aos estudantes de épocas anteriores, eles encontram-se mais diversos cultural, religiosa e linguisticamente e isto instiga mudanças no modo de ensinar dos professores, nas suas competências e nos programas de formação. Dentre as novas competências requeridas pelos professores, está o uso das

tecnologias como instrumento que auxilia o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico e lógico (PETERS, 2006).

A capacidade das novas tecnologias auxiliar a aprendizagem dessas competências e a construção de conhecimento de maneira mais autônoma justifica e requer um currículo mais flexível, como este apontado pelos documentos oficiais, embora, muitas vezes, a simplificação e generalização não esclarece a maneira como deve ser entendida a relação tecnologia e educação ou, mais especificamente, tecnologia e ensino de línguas. Isto pode ser observado nas Diretrizes do Curso de Letras: “o curso de Letras deve contribuir para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades: (...) utilização de recursos da informática” (2001, p.30) e nas Diretrizes Curriculares, 2002, que, ao fazer menção ao uso da tecnologia da informação e da comunicação na formação docente, atentam para a complementação do estágio com atividades que utilizem computador e vídeo, além da observação e ação direta. As Diretrizes ainda discorrem sobre a importância do uso da tecnologia na formação contemporânea do professor.

Urge, pois, inserir as diversas tecnologias da informação e das comunicações no desenvolvimento dos cursos de formação de professores, preparando-os para a finalidade mais nobre da educação escolar: a gestão e a definição de referências éticas, científicas e estéticas para a troca e negociação de sentido, que acontece especialmente na interação e no trabalho escolar coletivo. Gerir e referir o sentido será o mais importante e o professor precisará aprender a fazê-lo em ambientes reais e virtuais. (Diretrizes Curriculares, 2002, p.25)

Trata-se de uma filosofia educacional que acreditamos estar relacionada à abordagem contemporânea de ensinar e aprender, em que se faz um uso consciente das novas tecnologias, que está atrelada, entre outros fatores, a uma sólida formação inicial, preocupação com a relação teoria e prática, busca constante de autoaperfeiçoamento, aceitação e uso de inovações, ênfase no trabalho cooperativo e multidisciplinar e consciência de ser agente de mudanças, conforme explicita Branson (1990), citado por Stahl (1997), mas que acaba gerando interpretações e implementações muitas vezes equivocadas. Muitos programas de formação de professores partem da premissa de que professores conseguem aprender durante um curso de preparação o que eles precisam para poder ensinar bem, reduzindo oportunidade de prática durante o curso de graduação ao oferecer oportunidades limitadas de aprendizagem situada.

Essa oportunidade de aprendizagem situada, que se traduziria como uma forma de ajudar o professor a se ater na investigação e a produzir e a considerar alternativas referentes ao processo de ensinar e aprender, seria uma forma mais viável, principalmente quando acontece de modo a conectar professores, tecnologia e estudantes, como no caso da pesquisa que estamos desenvolvendo. Os cursos de formação inicial de professores, em que os aprendizes aprendem sobre ensinar, mas não aprendem a ensinar, não propiciam uma formação eficaz do profissional, conforme aponta Egbert (2006).

Além das interpretações equivocadas que se faz dos documentos oficiais, que reforçam, muitas vezes, padrões tradicionais assumidos pela escola e apenas acrescentam o uso da tecnologia como mais um recurso para intensificar esta prática, teóricos da área buscam outras justificativas para a falta de sucesso do desenvolvimento tecnológico na formação docente. Dentre elas estão o tradicionalismo ou medo embalado pelo preconceito, conforme apontam Oliveira e Paiva (2004) e Kessler (2006), a falta de investimentos exigidos para adquirir equipamentos e a ausência de professores capazes de superar práticas já cristalizadas (STAHL, 1997), e a dificuldade dos cursos em preparar futuros professores, pois, segundo Northup e Little (1996), citados por Kessler (2006), quando há espaço para a tecnologia em programas de formação, ela é tratada, muitas vezes, como uma parte do programa de formação e não como um processo contínuo que propicie uma formação de êxito.

Pensar que a mediação tecnológica vai ampliar e diversificar as formas de interagir e que necessita ser utilizada no âmbito educacional pode assumir, muitas vezes, pressupostos relacionados ao esvaziamento da docência, apontados por Barreto (2003). Para o autor, há dois principais pressupostos: o de que a formação pode muitas vezes ser reduzida ao simples treinamento de habilidades desejáveis em um prazo curto e ainda o pressuposto de que as TICs podem assumir o lugar de sujeito no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, aposta-se cada vez mais na utilização das TICs como uma maneira econômica e eficaz de formar os “tarefeiros” inscritos nessa nova proposta de formação.

O bom desempenho dos alunos passa a depender, portanto, mais dos recursos tecnológicos utilizados do que da formação dos professores, que são vistos com meros consumidores de ferramentas tecnológicas, capazes de realizar mágicas. Nas salas de aulas mais tradicionais até nos ambientes mais sofisticados, as TICs se fazem presentes, mas não devem ocupar a posição de sujeitos no processo, nem de produtos a serem consumidos pelos professores. Incorporar as TICs no âmbito educacional compreende muito mais do que um formato novo ou mais atraente para os mesmos conteúdos (BARRETO, 2003).

Reinders (2009), nessa mesma perspectiva, acredita na necessidade de uma infraestrutura pedagógica e institucional e de análise das reais necessidades dos professores a fim de que haja uma integração real da tecnologia nos cursos de formação de professores. Entretanto, reconhece que a implementação da tecnologia ainda é um desafio a ser enfrentado e que as inovações em um contexto de ensino e aprendizagem acontecem muito lentamente. Por outro lado, as TICs, principalmente o computador e a internet, se desenvolvem e tornam-se parte da vida cotidiana dos estudantes cada vez mais rapidamente e essa nova realidade impõe novos desafios aos professores. Diante dessa expansão tanto das TICs quanto das possibilidades de formação dos professores, os Parâmetros Curriculares Nacionais para ensino de Língua Estrangeira – PCN –LE (Brasil, 1998), de acordo com Bulla e Bonotto (2008), apontam que um dos principais objetivos do ensino fundamental é fazer com que os alunos saibam “utilizar diferentes fontes de informações e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos” (p.8). Para tanto, cabe aos programas de formação de professores tentar vencer os obstáculos impostos e ensinar professores a lidar pedagogicamente com a tecnologia, que, de acordo com Hall e Knox (2009), não deve se resumir em um ensino e aprendizagem tradicional, por meio de recursos tecnológicos, mas sim, em uma tentativa de se criar um novo ambiente de investigação colaborativa e de construção de conhecimento, como a proposta de formação pré-serviço no e para o meio virtual, objeto de investigação desta pesquisa.

Vieira-Abrahão (2006, p.159) acredita que, com o aumento da carga horária para as atividades práticas nos cursos de Licenciatura e com a inclusão do aluno-professor mais cedo nas escolas, o licenciado tem condições de estabelecer com mais êxito a relação teoria e prática, pois, por meio da proposta estabelecida pela resolução CNE/CP2, de 19 de fevereiro de 2002, o aluno professor tem a possibilidade de: vivenciar o contexto real da escola e da sala de aula; observar como se dá a construção da prática de aula pelo professor formador, considerados os contextos pragmáticos e mentais (TUDOR, 2001) e como ele aprende; colocar em prática as competências (ALMEIDA FILHO, 1993), desenvolvidas na universidade, buscando construir a ponte teoria e prática e aprender a refletir de forma sistemática sobre a prática (ZEICHNER e LISTON, 1996; ZEICHNER, 2003) e desenvolver trabalhos de natureza colaborativa (BURNS, 1999).

O aumento da carga horária para o desenvolvimento de atividades práticas, juntamente com a abordagem do professor-formador, a qual priorize uma formação contemporânea de ensinar e aprender, a partir de uma perspectiva sociocultural, possibilita ao professor uma formação inicial que contemple todos os aspectos mencionados por Vieira-Abrahão (2006).

Por outro lado, verifica-se, ainda, uma lacuna na formação tecnológica do professor, que não vivencia a experiência da formação na e pela tecnologia porque, em muitas escolas, não há espaço para uso de recursos tecnológicos, devido a inúmeros fatores, alguns já mencionados anteriormente. Assim sendo, cabe ao professor em formação buscar desenvolver atividades que contemplem o uso de recursos tecnológicos, quando possível. Acreditamos que o aumento da carga horária poderia ser um incentivo a mais para promover práticas colaborativas de ensino e aprendizagem atreladas a projetos tecnológicos, com vista ao desenvolvimento e preparação profissional do professor para fazer uso pedagógico desses recursos e para lidar com a dificuldade dessa realidade, presente em muitas escolas públicas.

Com base nas possibilidades propostas pela autora para a educação colaborativa do docente atrelada ao uso de novas tecnologias logo no início de sua formação, como o contexto de mediação desta pesquisa pode propiciar, acreditamos que o professor-aprendiz: 1- possa ainda vivenciar um contexto de ensino e aprendizagem de língua colaborativo imerso e permeado pela tecnologia; 2- tende a participar de um processo de formação em pré-serviço realizado por meio da (re)construção de conhecimento, permeado pela prática reflexiva; 3- é instigado desde cedo a construir a ponte entre teoria e prática e a realizar questionamentos a partir da sua experiência prática sob a luz de um aparato teórico (construção da ponte entre teoria e prática), podendo levá-lo a (re)construção de ambos; 4- participa de uma prática colaborativa a partir do desenvolvimento de CdPs virtuais e 5- tende a ser levado a um processo de mediação dialógica, a partir da perspectiva sociocultural, de forma a considerar o contexto histórico, político, social e ideológico que perpassam o desenvolvimento teórico da formação do professor.

1.1.2.1 O desenvolvimento da prática colaborativa e de (co)construção em meio tecnológico

Com o passar dos anos houve mudanças no âmbito educacional que tiveram repercussões na maneira como a tecnologia era utilizada no ensino de línguas (HAMPEL, 2009). A abordagem de transmissão de conhecimento cede lugar a uma abordagem centrada no aprendiz como (co)construtor do conhecimento e, concomitantemente, introduz-se uma mudança no uso do computador: de ferramenta para ensino de gramática, este passa a ser

visto como um instrumento para a comunicação entre aprendizes e professores. Com base nestes novos preceitos, baseados em uma perspectiva sociocultural, que tem como pressupostos os conceitos vigotskianos, os aprendizes podem engajar-se no processo de ensino e aprendizagem como aprendizes ativos, organizadores de grupo, colaboradores e, ainda, como descobridores, como aponta Thorne (2008).

O aprendiz torna-se (co)construtor do conhecimento a partir das relações que são estabelecidas com outras pessoas e que podem ser facilitadas pelo uso de recursos tecnológicos. A partir da perspectiva de que a interação é imprescindível para o desenvolvimento cognitivo dos aprendizes, Vigotski (1998) traz conceitos importantes para o processo de ensino e aprendizagem, que estão presentes na aprendizagem mediada por recursos tecnológicos como a *zona de desenvolvimento proximal* (doravante ZDP), que entendemos estar relacionada à diferença do nível de desenvolvimento da criança ou do aprendiz e o nível mais alto de desenvolvimento que ela pode potencialmente atingir e o *scaffolding*, que se refere a um processo que possibilita ao aprendiz solucionar problemas, realizar uma tarefa por meio do auxílio de outras pessoas. O *scaffolding*, de acordo com Tharp e Gallimore (1988, *apud* FIGUEIREDO, 2006), pode ter ainda duas subclassificações: quando o mais proficiente ajuda o menos proficiente, como no caso professor-aluno, ocorre o que ele denomina de *assistência*, e quando a ajuda é recíproca, ocorre a *influência*, como a relação entre próprios alunos. Entendemos, porém, que os exemplos são reducionistas, uma vez que a assistência e a influência podem ser realizadas ora por aprendizes, ora por professores, uma vez que ambos podem assumir o papel de mais experientes em diferentes situações.

Ao mesmo tempo em que as novas abordagens conduzem a reformulações no modo em que o computador é usado no processo de ensino e aprendizagem, a possibilidade de comunicação a distância de maneira mais rápida e ágil devido a ferramentas, aplicativos e plataformas virtuais, propiciados pelos recursos computacionais e pelo uso da internet, possibilitam a construção de uma nova forma de construir o saber, mais democrática, que passa a ser produto e ao mesmo tempo demanda da sociedade da informação atual, marcada pela desterritorialização e globalização do mercado e da cultura (BRAGA, 2007).

De acordo com a autora, há uma quebra de hierarquia e isto pode futuramente vir a transformar o ambiente escolar em uma estrutura mais horizontal e refletir uma polifonia de vozes sociais que passa a competir com outros saberes e a contestar a hegemonia do saber escolar. Instaura-se, portanto, um ambiente em que há tendência para uma aprendizagem colaborativa, uma vez que conhecimento é (co)construído pelos participantes que trabalham conjuntamente a fim de atingir determinados objetivos (FIGUEIREDO, 2006; GIBSON,

BARBOSA, 2006; SANTORO e SANTOS, 2006; FRANCO, 2008 e McKAY, 2010). Nessa mesma perspectiva, Kohonen (1992) acredita que o trabalho colaborativo deva incentivar a interdependência positiva entre os aprendizes, e acrescentamos entre aprendizes e professores-formadores, quando pensamos no âmbito da formação, de tal forma que eles possam trabalhar objetivando o benefício de todos.

Fundamentando-nos nos cinco pontos, propostos pelo autor, que apresentam como foco o êxito no desenvolvimento da aprendizagem colaborativa e estão baseados na teoria de Brandt (1987), Johnson e Johnson (1987, 1989) e Johnson et al. (1990), procuramos introduzi-los ao contexto virtual de formação, com as adaptações que julgamos necessárias. Assim sendo, para que a formação colaborativa do professor-aprendiz seja realizada com sucesso, destacamos: trabalho realizado em conjunto e preocupação com as questões de ensino e aprendizagem do outro; postura e contribuição ativa, bem como resultados individuais e conjuntos; interação verbal não apenas face a face, mas e, principalmente, em ambientes virtuais que permitem e instiguem o desenvolvimento da prática colaborativa; habilidades sociais para lidar com a comunicação, o conflito, a tecnologia e, ainda, com a comunicação e com conflito em meio tecnológico e reflexão em grupo para avaliar o desenvolvimento das atividades e das questões relacionadas ao ensino, aprendizagem e tecnologia e também para avaliar como eles estão trabalhando e o que podem fazer para melhorar.

Ao diferenciar aprendizagem colaborativa de cooperativa, Figueiredo (2006) define as características da colaboração: foco no processo, as atividades não são estruturadas e os papéis dos membros participantes são definidos conforme ocorre o desenvolvimento da atividade, a abordagem é centrada no aluno e o professor não dá instruções aos alunos sobre como realizar uma tarefa. Já na cooperativa, o foco é no produto, os papéis dos membros são definidos à priori, a atividade é estruturada, a abordagem é centrada no professor e os aprendizes recebem instruções sobre como realizar as atividades. Assim sendo, de acordo com o autor e com Franco (2008), na aprendizagem colaborativa, o importante é a (co)construção de conhecimento, que provém da troca de informações e de sugestões entre os participantes, e não simplesmente o sucesso do grupo por ter alcançado determinado objetivo. Há, portanto, a nosso ver, um foco respectivamente no processo e no produto, em cada uma das abordagens.

Franco (2008), ao abordar a aprendizagem de língua, de maneira geral, acredita que a internet estimula muito mais a aprendizagem de línguas do que um ambiente típico de sala de aula. À medida que a tecnologia vai se desenvolvendo, os materiais vão se tornando cada vez mais interessantes, o que favorece o desenvolvimento da responsabilidade e da autonomia dos

aprendizes frente a seu processo de aprendizagem. Há uma reformulação de papéis: o professor tradicional torna-se professor *on-line* e o aluno da era digital torna-se aluno-educador, uma vez que é responsável pela sua aprendizagem, o que requer novas habilidades e competências, contempladas e facilitadas pelo contexto digital, que oferece oportunidades para privilegiar diferentes estilos de aprendizagem e desenvolverem inteligências menos favorecidas. A tecnologia, porém, não é um fim em si mesmo, torna-se ferramenta indispensável somente quando usada a partir de uma perspectiva pedagógica cooperativa e, acrescentamos, colaborativa e interativa de aprendizagem.

Com relação especificamente à formação pré-serviço do professor, acreditamos que é a partir desse desenvolvimento colaborativo, utilizando tecnologias que instiguem a construção de CdPs, que o professor é capaz de desafiar a validade de conceitos ingênuos sobre ensinar e aprender na formação de professores e compreender a relação existente entre conhecimento acadêmico sobre uso do computador e sua aplicação em diversos contextos, conforme aponta Egbert (2006). De acordo com Hubbard e Lévy (2006), a tendência de usar técnicas colaborativas auxilia professores a desenvolverem com sucesso suas habilidades, ideias e o que aprenderam em livros, artigos e contextos de sala de aula e, ainda, auxilia a desenvolver as competências necessárias ao bom profissional para usar pedagogicamente a tecnologia.

A nosso ver, a construção colaborativa em meio virtual remete ao conceito de cadeia criativa cunhado por Liberali (2008). Para a autora:

(...) cadeia criativa implica parceiros em uma atividade produzindo significados compartilhados (Vygotsky, 1943) que, posteriormente, farão parte dos sentidos que alguns dos envolvidos compartilharão com outros sujeitos, cujos sentidos foram produzidos em contextos diferentes daquela atividade primeira. (LIBERALI, 2008, p 89)

Embora não esteja vinculado a contextos virtuais, entendemos que esse conceito pode se fazer ainda mais presente e intenso em um ambiente digitalizado, com maior velocidade de comunicação e suporte para desenvolvimento de comunidades de aprendizes e de professores separados fisicamente, mas que podem se inter-relacionar por meio dessas CdPs. O conceito de cadeia criativa permite visualizar o compartilhamento em cadeia de significados, sentidos e conhecimentos de um parceiro com outros parceiros, em diversos outros espaços, ambientes e comunidades, e abre espaço para uma formação colaborativa, crítica e reflexiva de

professores e aprendizes com vistas à (co)construção de conhecimento, de forma a conscientizar e transformar educadores, alunos e sociedade.

1.1.2.2 A comunicação e a educação mediada pela internet

Uma nova e intensa transformação tem se iniciado com a introdução do grande meio heterogêneo e transfronteiriço, denominado por Lévy (1998) de ciberespaço. Este apresenta características muito peculiares se comparado às demais transformações revolucionárias e de grande impacto, as quais já ocorreram em nossa sociedade, pois o espaço não está vinculado a algo estático, geográfico, institucional ou de Estados, mas, sim, há um espaço invisível de conhecimentos, saberes, potências de pensamento sobre o qual podemos pensar coletivamente e, ainda, influenciá-lo.

Este crescimento do ciberespaço é resultado de um investimento internacional de jovens que buscam experimentar, coletivamente, formas diferentes e inovadoras de comunicação e, diante da abertura desse novo espaço, faz-se necessário explorar as suas potencialidades nos setores econômicos, político, social, cultural e humano, conforme aponta Lévy (1999). Esse novo espaço, que surge dessa interconexão de computadores, a partir dessa busca por inovações, abarca não só a infraestrutura material da comunicação digital, como todo o universo de informação disponível e os usuários que navegam e alimentam todo esse universo (LÉVY, 1998 e 1999).

Com a introdução dos correios, chegou-se a ter uma forma de comunicação semelhante ao ciberespaço, uma vez que esse modo de interação permitia que as pessoas se comunicassem de maneira recíproca, assíncrona e a distância. Porém, o ciberespaço apresentou uma particularidade inexistente na comunicação pelos correios: com os recursos da internet, as pessoas passaram a se coordenar, cooperar, alimentar e consultar uma memória comum, o que poderia ser feito praticamente em tempo real, apesar de estarem distantes temporal e geograficamente. Vários modos de comunicação tornam-se possíveis, entre eles, o correio eletrônico, as conferências eletrônicas, o hipertexto compartilhado, os sistemas de trabalho cooperativo e mundos virtuais multiusuários que tendem à interconexão geral das informações, máquinas e homens (LÉVY, 1999).

De acordo com o autor, três princípios orientavam o crescimento inicial do ciberespaço: a interconexão, a criação de comunidades virtuais e a inteligência coletiva. O

primeiro princípio, a interconexão, retrata a sociedade em uma comunicação interativa, sem fronteiras e limites geográficos ou temporais; o segundo princípio, comunidades virtuais, se baseia-se na interconexão e é construído sobre interesses e afinidades, com base em um processo de cooperação ou troca e, por fim, a inteligência coletiva, que é desenvolvido nas comunidades virtuais por meio da interconexão, refere-se a uma inteligência distribuída por toda parte, coordenada em tempo real, dinâmica e flexível, construída por todos os envolvidos.

A interconexão em tempo real de todos com todos é certamente a causa da desordem. Mas é também a condição de existência de soluções práticas para os problemas de orientação e de aprendizagem no universo do saber em fluxo. De fato, essa interconexão favorece os processos de inteligência coletiva nas comunidades virtuais, e graças a isso o indivíduo se encontra menos desfavorecido frente ao caos informacional. Precisamente, o ideal mobilizador da informática não é mais a inteligência artificial (tornar uma máquina tão inteligente quanto, talvez mais inteligente que um homem), mas sim a inteligência coletiva, a saber, a valorização, a utilização otimizada e a criação de sinergia entre as competências, as imaginações e as energias intelectuais, qualquer que seja sua diversidade qualitativa e onde quer que esta se situe. Esse ideal da inteligência coletiva passa, evidentemente, pela disponibilização da memória, da imaginação e da experiência, por uma prática de troca dos conhecimentos, por novas formas de organização e de coordenação flexíveis e em tempo real (LÉVY, 1999, p.167).

Com a introdução desses novos conceitos, surgem mudanças qualitativas referentes à formação educacional no sentido de necessidade crescente de despersonalização e diversificação que, a nosso ver, tornam-se positivas para o processo de ensinar e aprender LE porque tendem a trazer mudanças que devem se iniciar na própria formação de professores, embora, em pleno século 21, estas mudanças aconteçam a passos lentos. Aprendizizes toleram cada vez menos cursos uniformes e rígidos ou que não estão de acordo com os seus anseios e necessidades e gera-se uma necessidade de aprendizagem que o autor denomina de cooperativa, mas que, na atualidade, diante de conceitos como aprendizagem sociocultural, entendemos como colaborativa, com base na definição de Figueiredo (2006). Os papéis de professores e alunos diante dessa nova tendência são ressignificados, professores não introduzem e difundem conhecimentos, eles incentivam a aprendizagem e o pensamento, tornando-se “animadores da inteligência coletiva” de grupos, conforme denominado por Lévy (1999).

Mais recentemente, ao adentrarmos no século 21, percebemos que a internet permite ainda mais transformações na maneira como se ensina e aprende e torna-se cada vez mais acessível às pessoas. Ela passa por um processo de modificação intenso, iniciando uma nova fase conhecida como Web 2.0, que altera a maneira como aprendizes interagem entre si, com as informações e a com a própria tecnologia. Com a Web 2.0, surgem *sites* de relacionamentos, repositores de vídeos, enciclopédias virtuais, produzidas pelos próprios usuários, ou seja, a internet passa a funcionar como uma plataforma, por meio da qual os usuários podem compartilhar arquivos, vídeos, músicas utilizando aplicativos e ferramentas para esta finalidade. Conforme o usuário é inserido no sistema, seus arquivos são disponibilizados para todos os outros usuários, potencializando o poder individual de cada usuário que passa a ser produtor e não apenas consumidor de produtos, conhecimento e de informação, o que acarreta consequências no âmbito educacional, uma vez que internet acaba redesenhando a educação ao criar novas oportunidades de ensino e aprendizagem, podendo ser um forte potencial de transformações em abordagens de ensinar e aprender (VALENTE e MATTAR, 2007; SYKES, OSKOZ E THORNE, 2008 e OLIVEIRA e PAIVA, 2010).

Os conteúdos desta nova plataforma, de acordo com Valente e Mattar (2007), são criados e mantidos de forma dinâmica por usuários e membros da comunidade, a matéria-prima passa a ser (re)trabalhada, de acordo com as necessidades e interesses dos envolvidos, por isso a ideia de remixagem, utilizada pelo autor. Enquanto na Web 1.0, os *sites* funcionavam como folhetos individuais, em que os usuários eram meros expectadores que poderiam no máximo realizar *downloads* do que lhe convinha, na Web 2.0, além do *download*, usuários realizam *upload* participando ativamente de diversas formas. Ao se voltarem especificamente às pesquisas sobre ensino e aprendizagem de LE, Sykes, Oskoz e Thorne (2008) e Oliveira e Paiva (2010) evidenciam que Web 2.0 denota um grande potencial ao criar espaços imersivos *on-line* que possibilitam a aprendizagem de segunda língua, e acrescentamos, espaços propícios para formação de professores de segunda língua e LE.

Embora as *networks* de computador tenham sido usadas para estabelecer a comunicação entre as pessoas de diferentes lugares físicos, desde os anos 60, foi somente nos anos 80 que a internet começou a ser usada com propósitos de ensino de língua. Com a aceleração da propagação dos meios digitais e redes sem fio, atrelada ao aumento da naturalização da comunicação mediada pelo computador, esse novo ambiente virtual de aprendizagem tornou-se uma área rica a ser explorada cada vez mais por pesquisas e para o ensino de línguas, e acrescentamos, para formação de profissionais da área de ensino de línguas. São visíveis as transformações pelas quais a internet vem passando em recentes anos

com o desenvolvimento de instrumentos e *sites* que facilitam *networking* social, jogos interativos, escritas colaborativas e produção multimodal, o que possibilita oportunidades para o aprendiz ler, escrever, se comunicar e construir conhecimento em LE, de uma forma inovadora e pouco explorada pelas pesquisas recentes (KERN, WARE, WARSCHAUER, 2008).

O potencial pedagógico das redes de relacionamento se caracteriza como uma das principais características da Web 2.0, uma vez que oferecem mecanismos para a comunicação com outros usuários, que, muitas vezes, apresentam interesses similares entre si e estabelecem contato por meio *chats*, *e-mails*, fóruns, recados e mensagens instantâneas, em um caminho cada vez mais autônomo, individual, não-linear e holístico (VALENTE e MATTAR, 2007). Para ressaltar ainda mais o seu potencial pedagógico, o autor apresenta três modelos, propostos no âmbito universitário, trazidos em palestra pelo Diretor da *Educartis Corporation*: o modelo presencial, o *e-learning*, conceituado como modelo apenas de transmissão de informação *on-line* e, por fim, *wikieducação*, que envolve a construção coletiva de conhecimento a distância, por meio do desenvolvimento do projeto *Professores sem fio*. Ao comparar os três modelos, o ensino presencial superaria o ensino a distância, mas a *wikieducação* estaria à frente das duas anteriores, ao pensarmos no conteúdo que não é fixo e que pode ser produzido por grupos de alunos praticamente sem custo e sem uso de tecnologia muito sofisticada.

Os aprendizes passam, portanto, a compartilhar informações e construir conhecimento, por meio da internet, a partir de ambientes virtuais que possibilitam a construção de teias de relacionamento. As novas redes de relações sociais agrupam de maneira ágil e abrangente pessoas com pensamentos semelhantes, as quais tendem a se aproximar por características, objetivos e interesses em comum, compartilhados em comunidades virtuais. Essas comunidades rompem barreiras geográficas e temporais e instigam novas oportunidades no processo de produção de conhecimento, conforme apontam Vieira (2008) e Lévy (1998 e 1999).

Surge, portanto, em meio a esse desenvolvimento tecnológico, uma nova geração de ambientes de aprendizagem baseados na Web que tem como foco o aprendiz e a sua aprendizagem e que têm sido influenciados por uma otimização cada vez mais crescentes no uso de recursos, de forma a torná-los mais amplos e inclusivos. Essas inovações tecnológicas que tendem a ser usadas pedagogicamente demandam grande desafio por parte de professores e aprendizes para selecionar cuidadosamente todos os ambientes e recursos importantes para o

ensino e aprendizagem de língua e para o engajamento de professores e aprendizes em práticas coletivas (ABDELRAHEEM, 2003 e THORNE e PAYNE, 2005).

Lévy (2007), por outro lado, rejeita a ideia de inovação nos conceitos da internet. Para o autor, o único fator diferencial da Web 2.0 é a quantidade de pessoas que se apropriam da tecnologia, o que a torna um fenômeno de massa, mas, do ponto de vista do conceito base, não há diferença a ser considerada entre a Web 2.0 e a internet original. Concordamos com o autor que os preceitos base são mantidos e conceitos como inteligência coletiva, interconexão e comunidade virtual estão ainda presentes quando nos referimos à tecnologia. Acreditamos que esses conceitos formam a base para o desenvolvimento de outros conceitos mais pontuais quando se pensa em tecnologia e ensino, porém, não podemos deixar de levar em consideração o aprimoramento e o desenvolvimento de novos recursos, instrumentos e plataformas que configuram novas formas de interação que trazem consequências para o ensino de LE e também o desenvolvimento de pesquisas relacionadas à educação e tecnologia, as quais trazem conceitos mais recentes, fundamentados em concepções anteriores, como, por exemplo, CdP em meio virtual e ensino e aprendizagem em sessões de ttandem.

Dentre os recursos e/ou ferramentas tecnológicas estão os que priorizam formas colaborativas de escrita como os *blogs*, *wikis*, fóruns e outros instrumentos e ambientes como *google docs* (<http://docs.google.com>), *moodle* (<http://moodle.org>) e *FanFiction.net*. Estes ambientes, úteis para produção colaborativa, podem ajudar os aprendizes a alcançar fluência na LE e a desenvolver maior identidade como escritores da língua (*National Institute for Literacy*). O *Google Docs*, oferecido pelo Google, é grátis, de fácil acesso, e nele os usuários podem acessar seus documentos de qualquer computador conectado à internet, e outros usuários podem colaborar com o mesmo documento, promovendo novas oportunidades de colaboração. O *Moodle* é um curso de gerenciamento aberto, que inclui fóruns para discussões e *chat* em tempo real, enquetes, escrita *wiki*; por meio dele, pode-se oferecer um curso *on-line* completo com interações síncronas e assíncronas. Por fim, o *FanFictio.net* é um *site*, usado principalmente por adolescentes, que pode ser explorado também na área educacional para promover e desenvolver habilidades de leitura e escrita dos estudantes. Esse *site* permite aos usuários postarem tópicos relacionados a livros, desenhos animados, jogos, cinemas, piadas e shows televisivos.

Os *blogs*, por outro lado, são utilizados há mais tempo e tornam-se cada vez mais comuns entre os usuários da internet, principalmente entre os jovens por tratarem-se de diários *on-line*, que permitem a postagem de imagens, textos, *links* para outros materiais e de

comentários de outras pessoas (THORNE e PAYNE, 2005; THORNE, 2008; VALENTE E MATTAR, 2007 e *National Institute for Literacy*, 2010). Podem apresentar grande quantidade de textos e ser usados para fins pedagógicos porque permitem discussões de tópicos e contribuição por meio de comentários e textos de todos os participantes, auxiliando os aprendizes a desenvolverem habilidades de escrita e pensamento reflexivo. Porém, de acordo com Warschauer e Liaw (2010), em *National Institute for Literacy*, os *blogs* tendem a apresentar uma estrutura assimétrica entre os usuários, uma vez que é dominado por um principal autor e menos atualizado (*updated*) do que outros *sites* tais como *newsgroup*.

Thorne e Payne (2005) acreditam que *blogs* são mais frequentemente usados por indivíduos e organizações e apresentam papel signficante no discurso público. Apesar de serem mais pessoais, auxiliam, de acordo com Warschauer e Liaw (2010), em *National Institute for Literacy*, o desenvolvimento da habilidade de escrita dos usuários. Por outro lado, a tecnologia *wiki*⁸ cria a possibilidade de autoria colaborativa e de produções textuais elaboradas que resultam em recursos como *Wikipédia*. Atualmente, já existe a construção de um ambiente híbrido com *wikis* e *blogs*, denominado por Valente e Mattar (2007) de *wikilog* ou *blikis*. A filosofia desse novo ambiente é realmente combinar as características dos dois conceitos: os artigos podem ser escritos colaborativamente, publicados por vários autores e a página de discussão de artigos *wikilog* fornecem uma interface mais simples para comentários.

Valente e Mattar (2007) estabelecem uma comparação entre *blogs* e *wikis* com o objetivo de apresentar características de ambos os recursos, procurando ressaltar seus pontos negativos e positivos. O primeiro *wiki* entrou *on-line* em março de 1995 e o *blog*, posteriormente, em 1997. Ambos apresentam características e elementos que compõem uma arquitetura voltada para o trabalho colaborativo, porém, embora apresente semelhanças em sua estrutura, o *wiki* pode ser usado como *blog*, porém, os recursos técnicos da página do *blog* não permitem sua utilização para a mesma finalidade a que se dedica o *wiki*.

O princípio geral da arquitetura de *blogs* e *wikis* são respectivamente promover o conteúdo sobre forma e promover forma (organização temporal) sobre o conteúdo. O *blog* nem sempre apresenta mecanismo de busca integrado e é seguro contra colaboração aberta; o

⁸ Quando nos referirmos à “tecnologia *wiki*”, estamos fazendo menção a um tipo específico de coleção de documentos em hipertexto. Ao nos reportarmos ao recurso utilizado, ou melhor, à ferramenta, empregaremos “recurso *wiki*” ou “ambiente *wiki*”, que, no caso desta pesquisa, refere-se especificamente ao *wikispaces (wiki)*. Assim sendo, nesta pesquisa, “ambiente” ou “recurso” estão associados à ferramenta utilizada. Daremos preferência ao termo “ambiente *wiki*”, porque “ambiente” nos remete à ideia mais ampla de “ambiente de aprendizagem”, ou seja, de desenvolvimento de condições para aprendizagem, não só por meio de recursos tecnológicos, mas também humanos e metodológicos.

wiki, ao contrário dos *blogs*, apresenta necessariamente mecanismos de busca integrados e é aberto a qualquer um no domínio do servidor do *wiki* e, geralmente, não apresenta mecanismos de segurança contra usuários não convidados (VALENTE E MATTAR, 2007, p.105).

Considerados a segunda geração de aplicação da Web, estes ambientes representam avanços tecnológicos significativos, devido a inúmeros fatores, dentre eles, por possibilitar o desenvolvimento de habilidades como escrita e leitura e, principalmente, por serem ambientes adequados e propícios para participações colaborativas. Tratam-se de ambientes estratégicos, voltados para a construção colaborativa, que envolve saberes, criatividade, conhecimento e informações. Dentre esses ambientes, merecem destaque aqueles utilizados em contextos educacionais, em especial, o ambiente *wikispaces* (doravante *wiki*), que é voltado exclusivamente para produção textual de autoria colaborativa, promove o conteúdo sobre a forma e ainda apresenta propensão a uma estrutura mais simétrica entre os usuários.

Ferramentas, aplicativos, ambientes e recursos tecnológicos como *wikis*, *blogs*, *chats*, áudio, vídeo, *sites* de relacionamentos, entre outros, compõem a diversidade de mídias e tecnologias que formam o cenário educativo da atualidade e abrem espaço para novas práticas pedagógicas, que redefinem a função e a relação entre professores-formadores, professores-aprendizes e conteúdo. As ferramentas disponíveis na Web 2.0 permitem a construção de conhecimento e de conteúdo por professores e aprendizes e possibilitam o desenvolvimento de práticas autônomas, colaborativas e reflexivas, redefinindo, dessa forma, as funções dos participantes. O professor-formador passa a desempenhar um papel mais coadjuvante no cenário educativo, abrindo espaço para que o foco incida sobre as relações entre os professores-aprendizes, sobre o conteúdo e, ainda, sobre a prática vivenciada pelos participantes, de modo a incetivar o processo de (co)construção de saberes e práticas. Nesse novo cenário, enquanto professores-formadores tornam-se moderadores e/ou mediadores do processo educativo, professores-aprendizes assumem uma postura mais ativa e emancipatória, tornando-se o eixo central da atividade pedagógica.

A título de fechamento deste subcapítulo, faz-se necessário notabilizar a premissa que delineou o recorte teórico desta pesquisa e salientar conceitos fundamentais, à luz dos quais a análise dos dados será realizada. Buscamos abordar questões centrais relativas à formação do professor, em especial o professor de LE, a partir de uma perspectiva sociocultural, de forma a dialogar com as necessidades e os objetivos desse profissional, apontados pelos estudiosos da área e pelos documentos oficiais, produzidos pelo MEC. Buscando priorizar questões relativas à qualidade da prática educacional do professor para atuar nesse novo cenário social,

pedagógico e tecnológico, consideramos a construção de CdP em contexto virtual como um caminho viável para uma educação fundamentada em uma perspectiva sociocultural de ensinar e aprender, que contemplaria uma formação pautada na colaboração, reflexão e (re)construção de conhecimento.

Entendemos, portanto, que a formação do professor de línguas deva ser realizada de forma a evidenciar e priorizar a interação com o outro e com o contexto social no qual ela ocorre. Em outras palavras, trata-se de uma formação pautada em uma perspectiva sociocultural, que pode ser contemplada e desenvolvida por meio da constituição e configuração de CdPs. Quando a formação é realizada em contextos coletivos virtuais, professores-formadores e professores-aprendizes, impulsionados não apenas pela relação de interação que se estabelece entre si, mas também pelos recursos tecnológicos, redefinem seus papéis e a maneira como aprendem e ensinam, de forma a contemplar os aspectos que acreditamos estarem envolvidos em uma formação contemporânea do professor de língua. Entre esses aspectos, ressaltamos a formação teórico/prática do professor, a partir da (re)construção de conhecimentos, saberes e práticas, que se dá a partir do desenvolvimento da prática reflexiva, colaborativa, autônoma, crítica e transformativa desse profissional, de forma a prepará-lo para atuar em contextos presenciais e virtuais de ensinar e aprender.

1.2 Comunidade de Prática

O conceito “Comunidade de Prática” (CdP) foi cunhado pelos teóricos organizacionais Etienne Wenger e Jean Lave (1991) como reunião de grupo de pessoas, de maneira informal, que apresentam interesses e paixões em comum e que, coletivamente, podem aperfeiçoar algo que eles fazem. Nas palavras de Wenger: “Comunidades de prática são grupos de pessoas que compartilham um assunto ou uma paixão por algo que eles fazem e aprendem como fazer isto melhor quando interagem regularmente” (WENGER, 2006).⁹ Uma tribo aprendendo a sobreviver, um grupo de engenheiros trabalhando em um problema, um grupo de alunos definindo sua identidade são alguns dos exemplos trazidos pelo autor que permitem ilustrar uma CdP. Esses grupos exemplificam uma reunião de pessoas que têm

⁹ “Communities of practice are groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly.”

interesses em comum e compartilham-nos regularmente uns com os outros das mais diversas maneiras.

Este conceito de CdP pode ser aplicado em diversas áreas, a saber, nas associações, organizações, setores governamentais, *webs* e na educação, foco desta pesquisa. Porém, apesar de estar presente em diversas áreas, o autor chama atenção para a diferenciação entre comunidade e CdP: nem todas as comunidades podem ser consideradas de prática e, para fazer a distinção entre ambas, três características são consideradas fundamentais: *domínio*, *comunidade* e *prática*. A CdP, distante de ser somente um clube ou reunião de amigos, ou mesmo uma rede de conexões entre as pessoas, apresenta uma identidade que é definida por *domínios* de interesses compartilhados entre os membros que apresentam competências que os distinguem das demais pessoas e, por apresentar interesse nestes domínios, membros engajam-se em discussões, interagem e aprendem juntos, o que caracteriza a *comunidade* e, além disso, são vistos como praticantes que sustentam interações e desenvolvem um repertório de recursos: experiências, histórias, instrumentos, modos para resolver problemas, ou seja, compartilham uma *prática* de maneira mais ou menos consciente.

Em publicação posterior, Wenger e Snyder (2000) diferenciam CdP de outras formas de organização como Grupos Formais de Trabalho, Grupo de Projeto e Rede Informal. Para os autores, o principal propósito da CdP é desenvolver a capacidade dos membros e construir e desafiar conhecimento, os membros se autosselecionam e, movidos pela paixão, confiança e identificação com as pessoas do grupo, permanecem juntos pelo tempo que julgarem necessário. No quadro a seguir, Wenger e Snyder (2000, p.142) sintetizam as características das três organizações citadas, além da CdP, permitindo visualizar mais claramente a diferença entre elas:

	Qual o propósito?	Quem pertence?	O que os mantêm juntos?	Quanto tempo dura?
Comunidade de Prática	Desenvolver a capacidade; construir e desafiar conhecimento.	Membros se autosselecionam.	Paixão, confiança e identificação com os demais participantes.	Enquanto houver interesse em manter o grupo.
Grupo de Trabalho Formal	Entregar um produto ou serviço.	Todos que reportam ao líder do grupo.	O trabalho e os objetivos em comum.	Até a próxima reorganização.
Grupo de Projeto	Realizar uma tarefa específica.	Empregados são designados por uma administração sênior.	A constituição de projetos e objetivos.	Até o projeto ser finalizado.
Redes Informais	Para coletar e passar informações no trabalho.	Amigos e relacionamentos de trabalho.	Necessidades mútuas.	Enquanto as pessoas tiverem motivo para se conectar.

Quadro 1: Diferenciação entre Comunidade de Prática, Grupo de Trabalho Formal, Grupo de Projetos e Redes Informais (Fonte: Wenger e Snyder, 2000, p.142)

Ao diferenciar CdP de grupo de Trabalho Formal, Grupo de Projetos e Redes Informais, Wenger e Snyder (2000) não concebem a comunidade dentro de um contexto específico como o de formação de professores de línguas. A CdP é conceitualizada de maneira a abranger diversas áreas, principalmente a empresarial, âmbito de estudos dos autores. Se considerarmos o contexto de formação, mais especificamente o desta pesquisa, devemos reconceitualizar CdP, de forma a considerar, em sua definição, algumas características que fazem parte do Grupo de Trabalho Formal, do Grupo de Projeto e das Redes Informais. Isto não significa tornar a CdP equivalente às outras três formas de organização, mas redefinir suas características, de acordo com sua configuração no contexto específico desta pesquisa.

Dessa forma, a CdP em questão, além do propósito de desenvolver a capacidade e de construir e de desafiar conhecimento, apresentou também a finalidade descrita no Grupo de Projeto: realizar uma tarefa específica, que pode ser exemplificada quando professores-aprendizes se voltam para uma atividade proposta pela professora-mediadora. Quanto aos integrantes da CdP, foram contempladas características descritas em outras duas formas de organização: Grupo de Trabalho Formal e Redes Informais. Os professores-aprendizes decidiram participar do grupo por escolha própria, porém, foram convidados inicialmente pela pesquisadora. Esses aprendizes estavam vinculados a uma instituição de ensino e eram

colegas da universidade, sendo que alguns apresentavam um contato ainda mais próximo por estudarem, juntos na mesma sala.

Ademais, os participantes se mantiveram juntos não apenas pela paixão, confiança e identificação com os demais, mas também por apresentarem objetivos em comum (Grupo de Trabalho Formal) e necessidades mútuas (Redes Informais): realizar sessões de mediação, buscando contribuições para sua prática como professores e aprendizes de língua, principalmente no contexto virtual tandem. Por fim, a CdP se manteve apenas enquanto houve interesse por parte dos envolvidos, ou seja, até o momento em que a professora-mediadora, juntamente com os professores-aprendizes, decidiu não realizar mais sessões de mediação. Porém, cabe ressaltar que a comunidade foi realizada com objetivos de pesquisa e, por isso, o tempo de duração também esteve relacionado ao tempo necessário para o desenvolvimento do estudo (Grupo de Projeto).

Assim sendo, baseando-nos no quadro apresentado por Wenger e Snyder (200, p.142), apresentaremos a seguir as características da CdP deste contexto de formação de professores. Convém ressaltarmos, porém, que a constituição e configuração da CdP deste estudo será abordada no capítulo referente a análise dos dados.

Qual o propósito?	Quem pertence?	O que os mantêm juntos?	Quanto tempo dura?
Desenvolver a capacidade, construir e desafiar conhecimento e realizar uma tarefa específica.	Os membros são professora-mediadora e professores-aprendizes. Eles são convidados a participarem, se autosselecionam e são aceitos pelo professor-mediador e pelo pesquisador. São amigos e/ou conhecidos que pertencem a mesma instituição de ensino.	Paixão, confiança e identificação com os demais participantes, objetivos em comum e necessidades mútuas.	Enquanto houver interesse em manter o grupo e até a pesquisa ser desenvolvida.

Quadro 2: A Comunidade de Prática no contexto de formação de professores da presente pesquisa
(Quadro de minha autoria)

Desde a antiguidade, as CdPs já eram comuns. Na Grécia Clássica, por exemplo, as “corporações” de trabalhadores (oleiros, operário que trabalham com metais, entre outros) já se reuniam por motivos sociais e trabalhistas, cultuavam deuses, celebravam feriados, treinavam aprendizes para o trabalho que realizavam e buscavam inovações. Da mesma forma isso se repetia na Idade Média por toda a Europa com as corporações de artesãos. Na

atualidade, as CdPs se diferenciam destas principalmente por se desenvolverem dentro de grandes organizações, ao invés de estarem restritas a grupos trabalhando para si próprios, como em épocas anteriores (WENGER e SNYDER, 2000). Esse conceito, proposto pelos autores, nos remete à questão de limites da CdP, trazidos por Wenger (1998). Para o autor, essas comunidades não podem ser consideradas isoladas do resto do mundo ou compreendidas independentemente de outras práticas porque os membros que delas participam não estão isolados, bem como o que eles produzem ou realizam. A história que trazem e suas relações são interconectadas com o resto do mundo e, por isso, mesmo quando há o desenvolvimento de limites, a comunidade desenvolve meios de manter relações com o resto do mundo.

Nesta mesma perspectiva, McDermott (1999), ao definir conhecimento, pensamento e comunidade, embora não se refira especificamente à CdP, enfatiza que aprendemos por participar de inúmeras comunidades e o conhecimento segue por meio das comunidades de geração para geração, então, quando construímos conhecimento, nós construímos com base no pensamento dos outros e contribuimos para esta construção à maneira que tornamos nossas ideias públicas. Nascemos em um mundo repleto de conhecimento que já faz sentido para outras pessoas e quando aprendemos, aprendemos mais do que fatos, ideias e técnicas, entramos em um território já ocupado pelos outros e aprendemos um caminho de pensar e de questionar.

As comunidades de aprendizagem, a nosso ver as comunidades de prática, de maneira geral, embora, muitas vezes, de maneira inconsciente, fornecem as ferramentas cognitivas que auxiliam os indivíduos a refinar as estruturas cognitivas e influenciam as ideias que os próprios indivíduos compartilham (MOREIRA, PEDRO e ALMEIDA, 2010). Isso acontece porque há o desenvolvimento de processos colaborativos e participatórios de partilha de representações de conhecimento em uma comunidade que tenha interesses em comum, o que demonstra, conforme aponta Wenger (1998), que a aprendizagem é vista necessariamente como um fenômeno social que se desenvolve por meio da participação, a qual não se refere apenas a um engajamento em certa atividade, mas a uma participação ativa na prática e na construção de identidade em relação à dada comunidade, o que modifica não apenas o que fazemos, mas também quem somos e como interpretamos o que fazemos.

A aprendizagem é, portanto, parte de um processo mais amplo e integra quatro componentes necessários para caracterizar uma participação social como processo de aprendizagem. São eles: *significado*, *prática*, *comunidade* e *identidade*. *Significado* refere-se à capacidade de experimentar a vida e o mundo de maneira significativa; *prática* está

associada aos recursos históricos e sociais compartilhados, *frameworks* e perspectivas que asseguram o engajamento em determinada ação; *comunidade* refere-se a configurações sociais, nas quais nossos empreendimentos são definidos pelo mérito e nossa participação é reconhecida como competência e, por fim, *identidade* diz respeito à mudança que a aprendizagem pode causar, ela pode mudar quem somos e criar histórias pessoais apropriadas ao contexto das comunidades (WENGER, 1998, p.5).

Embora sejamos seres essencialmente sociais e participemos ativamente de diversas comunidades: família, trabalho, escola, entre outras, o pensamento que impera, muitas vezes, na sociedade, ainda está voltado para uma aprendizagem individualista de aquisição de informação. Segundo Wenger (1991), isto se traduz em dois mitos: na aquisição de informação e no aprendiz individual, e ambos têm sua origem no berço da civilização. Este pensamento, enraizado na sociedade, por vezes direciona as instituições de ensino, e estas, por sua vez, reforçam esse pensamento e tipos de aprendizagem, tornando-os processos naturais; percebe-se, portanto, a presença de um ciclo: há o reforço e sustentação pela sociedade e pelas instituições de ensino.

McDermott (1999), ao tentar definir conhecimento, perpassa questões importantes como diferenciação entre conhecimento e informação, bem como sua produção e circulação em comunidades. Informação é definida pelo autor de maneira mais concreta: algo que pode ser arquivado, historiado, armazenado e movido de um lugar para outro. Por outro lado, conhecimento é um ato humano, produto de pensamento, criado no momento presente e o adquirimos ao participarmos das comunidades, uma vez que ele é produto das comunidades e circula por meio destas, em diferentes caminhos. Convém ressaltarmos, porém, que, a nosso ver, o conhecimento não é *adquirido*, mas *(re)construído* no interior das CdPs. Distante de ser uma produção individual, McDermott (1999) defende ainda que o conhecimento provém da experiência sobre a qual refletimos, vivenciamos e examinamos em contraste com a experiência dos outros. Assim, o processo de alavancar conhecimento envolve descoberta, cultivo e auxílio às comunidades que compartilham conhecimento. Cultivar uma comunidade de aprendizagem, ou melhor, uma CdP, é abrir sua energia natural para compartilhar conhecimento, construir a partir de processos e sistemas que eles já usam e aumentar o papel natural dos envolvidos.

Estes conceitos trazidos por McDermott (1999) estão relacionados à teoria de aprendizagem sociocultural que contradizem os mitos mencionados por Wenger (1991), os quais trazem consequências infinitas para a sociedade, principalmente na área educacional. Wenger (1991) cita escolas que “sequestram” estudantes da sua vida social, programas de

treinamento que realmente não produzem engajamento em uma verdadeira prática real, tecnologias que ignoram comunidades de usuários, ou seja, adota-se a concepção de que a aprendizagem não é parte da vida diária dos aprendizes. Esta concepção, conforme abordada no subcapítulo *A formação pré-serviço do professores de línguas na contemporaneidade sob uma perspectiva sociocultural e as propostas oficiais*, infelizmente ainda tem sido observada em muitos programas de formação de professores, que perpetuam essa prática na sociedade, na medida em que formam professores que tendem a atuar dessa mesma forma, em diversos contextos educacionais.

A tendência, de acordo com Wenger (1998), é olhar de maneira promissora para as CdPs como uma forma de engajar aprendizes em práticas significativas, fornecendo recursos que aumentem sua participação, abrindo os horizontes para que eles possam engajar-se em práticas significativas de aprendizagem, incentivando ações e suscitando discussões e reflexões. E esse trabalho, a nosso ver, deve começar a ser desenvolvido nos cursos de formação de professores em pré-serviço, para incentivar a (re)construção de conhecimento, de maneira colaborativa, e evitar a perpetuação de conceitos e formas de aprendizagem individualistas, descontextualizadas e de transmissão de informação.

De acordo com o autor, a escola deixa de ser o lugar único e privilegiado de aprendizagem, onde os estudantes adquirem conhecimento para ser aplicado fora daquele contexto, para tornar-se parte do amplo sistema de aprendizagem. A vida passa a ser o principal local de aprendizagem e, diante disso, o papel da escola, das salas de aulas, e acrescentamos dos professores, modificam-se: eles passam a estar a serviço da aprendizagem que acontece no mundo do qual os aprendizes fazem parte.

1.2.1 Características e processos envolvidos na construção de uma Comunidade de Prática

A CdP está relacionada ao caminho que aprendemos por meio da participação em práticas que se traduzem como uma atividade sempre social, vinculada a um contexto histórico e social, que produz significado àquilo que fazemos. Por meio da participação nessas práticas, podemos desenvolver, negociar e modificar nossas teorias e modos de compreender o mundo, o que se encontra muito além do simples foco na perspectiva funcional da atividade humana (WENGER, 1998).

Para descrever a experiência de viver no mundo em relação aos membros de comunidades sociais e ao envolvimento em práticas sociais de maneira ativa, o autor traz o conceito de participação como um complexo processo pessoal e social que combina fazer, falar, sentir e pertencer, incluindo corpo, mente, emoções e relações sociais. Diferentemente de colaboração, participação envolve conflitos e harmonia, competitividade e cooperatividade, e ainda tem um potencial transformativo duplo: é capaz de mudar nossas experiências e também a própria comunidade. Participação refere-se a um processo ativo, que vai além do engajamento em atividades específicas, uma vez que implica definição de identidade.

Não concebemos participação como um conceito oposto à colaboração e, a nosso ver, nem Wenger a define assim. A participação está mais relacionada à atuação e ao envolvimento do membro em sua CdP. O autor usa o termo participação para descrever a experiência social de se viver no mundo, enquanto membro de comunidades sociais, e de se envolver em atividades sociais de maneira ativa. Entendemos, portanto, que a participação está prioritariamente relacionada ao comprometimento, postura e ao envolvimento dos membros de uma CdP e vai além do simples engajamento em comunidade ou em uma atividade dentro da CdP, uma vez que envolve identificação e construção de identidade.

Ao associar prática e comunidade (conceitos abordados no subcapítulo anterior), Wenger define três dimensões que caracterizam a CdP: engajamento mútuo (*mutual engagement*), iniciativa conjunta (*joint enterprise*) e repertório compartilhado (*shared repertoire*). Distante de ser uma agregação de pessoas definidas por algumas características, a comunidade se define pelo *engajamento mútuo* que se estabelece entre os participantes e isto envolve comprometimento e contribuição com ideias e ações de todos os participantes, caracterizados pela heterogeneidade, o que torna a comunidade ainda mais produtiva. Com relação à *iniciativa conjunta*, ela é resultado coletivo de todo um processo de negociação que ocorre constantemente e reflete toda a complexidade do engajamento dos participantes, criando uma relação mútua de responsabilidade entre eles. Já o terceiro componente, *repertório compartilhado*, inclui rotinas, palavras, instrumentos, modo de fazer as coisas, histórias, símbolos, gêneros, ações e/ou conceitos que a comunidade tem produzido ou adotado no curso de sua existência.

Comunidades de prática produzem contextos privilegiados para negociação de significado, mas, segundo o autor, não podemos encarar isso de uma maneira romântica. As práticas compartilhadas não significam total harmonia ou colaboração e nem sempre se traduzem como força emancipatória. A produção inerente da prática faz com que as CdPs

sejam lugares de realizações criativas e sujeitos a falhas, de resistência à opressão e de reprodução destas condições e, ainda, “(...) o berço do ser, mas a jaula potencial da alma”¹⁰ (WENGER, 1998, p.85).

Ao produzir negociação de significado das experiências, os participantes da comunidade constroem sua identidade, a qual é vista por uma perspectiva social, o que não significa negar a individualidade, mas ver a individualidade como pertencente à prática de comunidades específicas. Não há uma dicotomia ou separação entre o social e o individual, mas uma relação intrínseca entre eles. De acordo com Wenger (1998), cada ato de participação ou reificação, do mais público ao mais privado, reflete esta constituição mútua entre individualidade e coletividade, todas as nossas práticas refletem as relações sociais estabelecidas.

Segundo o autor, construímos as nossas identidades não somente pelas práticas em que engajamos, como também pelas práticas em que não nos engajamos, ou seja, nossas identidades são construídas pelo que somos e pelo que não somos. Para o processo de formação dessas identidades, bem como aprendizagem, o autor considera três distintos modos de pertencer: o *engajamento*, que significa um envolvimento ativo em processo de negociação de significado; *imaginação*, que está relacionado à criação de imagens e conexões pelo tempo e espaço de uma maneira que vai além da própria experiência e, por fim, *alinhamento*, que envolve a coordenação de energia e atividade em direção a outras comunidades, permitindo olhar além dos limites de uma comunidade particular.

Com relação à educação e à aprendizagem, no que diz respeito ao modo de pertencer a uma CdP, o autor acredita que deva se considerar objetivos educacionais em termos de seus efeitos na formação das identidades dos envolvidos e, para tanto, estudantes necessitam de um lugar para engajamento, materiais e experiências para poderem construir imagens de si e do mundo, bem como meios para produzir mudanças no mundo e tornar suas ações materiais (WENGER, 1998, p.270). Assim, o ensino nas CdPs pode funcionar como um recurso para criar oportunidades de aprendizagem mais amplas, uma vez que estas estão engajadas em verdadeiras práticas funcionais e conectadas ao mundo, o que não significa ver a comunidade como origem ou causa da aprendizagem, mas sim como oferta de oportunidades e recursos para que a aprendizagem ocorra.

É fundamental, portanto, o engajamento dos aprendizes, porém, esse engajamento não é suficiente quando se pensa na preparação de estudantes, no nosso caso preparação de

¹⁰ “(...) *the cradle of the self but also the potential cage of the soul.*”

professores em pré-serviço, que vá além do desenvolvimento de capacidades específicas. Quando pensamos em uma formação contemporânea de cidadãos conscientes que apresentem uma postura crítico-reflexiva, de questionamentos e de conscientização, torna-se fundamental recorrer ao conceito de imaginação, proposto por Wenger (1998). Nessa perspectiva, o autor acredita que estudantes “devem ser capazes de explorar o que eles são, o que eles não são, e o que deveriam ser. Eles devem ser capazes de questionar de onde eles vêm e para onde eles vão” (WENGER, 1998, p.272).¹¹

Wenger (1998) cita três aspectos de imaginação que acreditamos serem fundamentais para que ocorra essa compreensão por parte dos alunos: *orientação*, que está associada à visão panorâmica sobre significados, outros lugares, outros tempos, ou seja, uma expansão da imagem do mundo; *reflexão*, que significar ver com outros olhos e apresentar autoconsciência, conceito abordado mais detalhadamente no subcapítulo *A prática reflexiva no processo de formação do professor* e, por fim, *exploração*, que está vinculado à experimentação e exploração de novas possibilidades em um processo de reinventar a si próprio e o mundo.

As CdPs com objetivos educacionais (comunidades de aprendizagem) podem oferecer oportunidades que tendem a auxiliar a formação de aprendizes ativos com autênticas formas de participação, de modo a ajudá-los a encontrar caminhos e coordenar múltiplas perspectivas. Diferentemente da formação técnica, que prepara profissionais para o engajamento em práticas específicas, a formação a partir de práticas sociais, colaborativas e reflexivas se pauta na codivisão de interesses e problemáticas profissionais em uma lógica de crescimento individual, baseada na aprendizagem coletiva, que cria oportunidades para desenvolvimento conceitual, a partir de uma relação dialética entre conceitos cotidianos e científicos, de forma a auxiliar o aprendiz a compreender outras experiências de mundo, além daquelas previstas em práticas específicas, (re)construir teorias e agir pedagogicamente, transformando sua própria prática .

1.2.1.1 Os sete princípios da Comunidade de Prática

A partir da experiência em trabalhos com CdP, Wenger, McDermott e Snyder (2002) descrevem sete princípios para seu desenvolvimento, que, distantes de serem prescrições,

¹¹ “They must be able to understand where they come from and where they can go.”

deveriam ser vistos como fatores estimulantes para a evolução natural da CdP, a saber: projetar a CdP de prática objetivando sua evolução, abrir um diálogo entre as perspectivas externas e internas, convidar pessoas de diferentes níveis de participação, desenvolver comunidades, ambas públicas e privadas, focar no valor da comunidade, combinar familiaridade e entusiasmo e criar um ritmo para a comunidade.

O primeiro princípio, *projetar a CdP objetivando sua evolução*, baseia-se na dinâmica de sua evolução. Conforme a comunidade é formada, novos membros trazem novas ideias interessantes e podem projetar o foco da CdP em diferentes direções, desde que se permita o envolvimento de novas pessoas. Assim sendo, diferentes tipos de atividade e diferentes formas de orientação deveriam ser realizadas.

Com relação ao segundo princípio, *abertura de diálogo entre as perspectivas externas e internas*, os autores acreditam que projetar uma CdP requer compreensão de seu potencial para se desenvolver e gerenciar conhecimento e isso requer considerar as perspectivas não só daqueles que fazem parte da comunidade, mas também dos que estão do lado de fora da comunidade e podem visualizar melhor as possibilidades.

O terceiro princípio é definido por Wenger, McDermott e Snyder (2002) como *convite para pessoas de diferentes níveis de participação*. De acordo com este princípio, consideram-se os diferentes níveis de participação dos envolvidos: periférico, ativo e central e encoraja-se a participação de todos os membros da comunidade, aceitando que a participação de cada membro possa ser diferente, assim como as atividades realizadas e o apoio que deve ser dado a eles.

O quarto princípio, *o desenvolvimento de comunidades públicas e privadas*, revela que as comunidades são mais ricas quando a conexão acontece em lugares públicos – encontros, *website* – lugares privados – relação um a um entre os membros da comunidade. Os eventos chamados de públicos são assim denominados porque são abertos a todos os membros da comunidade, embora são geralmente fechados para outras pessoas que não fazem parte da comunidade.

Com relação ao quinto princípio, *foco no valor*, os autores acreditam que valores são criados a partir de problemas e necessidades dos membros da comunidade e podem e vão emergindo e se modificando a partir de seu desenvolvimento. Em vez de se esforçar para determinar seu provável valor, comunidades deveriam criar eventos, atividades e relações que ajudam seu valor potencial emergir e motivam a descoberta de novos caminhos para desenvolvê-lo.

O sexto princípio, *combinar familiaridade e entusiasmo*, é importante porque, na medida em que se obtém familiaridade na CdP e entusiasmo, devido aos eventos e às atividades realizadas, cria-se um nível de conforto e de motivação do participante que o convida para as discussões. Para os autores, a rotina pode trazer uma estabilidade para a CdP, diferentemente de eventos mais motivantes, que podem surgir até mesmo de novas ideias que tendem a desafiar o pensamento dos participantes, ajudando-os a tornarem-se mais motivados e engajados.

Com relação ao último princípio, *criação de um ritmo para a comunidade*, os autores acreditam que CdPs vibrantes têm um ritmo. O coração da comunidade é a relação estabelecida entre os membros, porém, o tempo de suas relações é fortemente influenciado pelo ritmo que a comunidade apresenta. Sendo assim, eventos regulares podem incentivar as pessoas a continuarem engajadas na CdP, fazendo com que elas não se distanciem gradativamente.

De acordo com os autores, as CdP desenvolvem-se naturalmente, porém, o planejamento pode ser útil e apropriado para sua evolução, de maneira a ajudar os envolvidos a identificar conhecimento, eventos, funções e atividades que catalizam o crescimento da comunidade. Para tanto, faz-se necessário atentar para os princípios, relatados anteriormente, que caracterizam e estimulam o desenvolvimento da comunidade e que permitem uma melhor compreensão de seu funcionamento.

1.2.2 A formação de professores em uma Comunidade de Prática

As visões teóricas contemporâneas sobre formação de professor a partir de uma perspectiva sociocultural, abordadas no subcapítulo *A formação pré-serviço de professores de línguas na contemporaneidade sob uma perspectiva sociocultural e as propostas oficiais* se alinham e são fortalecidas e manifestadas com o conceito de CdPs. Ao buscar apresentar uma melhor compreensão da CdP, Wenger (1998) utiliza a teoria sociocultural de aprendizagem, que considera como fundamental e primordial a dimensão social da consciência e, em um plano secundário, a sua dimensão individual. O desenvolvimento do indivíduo depende, portanto, das relações sociais e inter-pessoais que são estabelecidas entre eles a partir de uma aprendizagem colaborativa.

Adotar visões socioculturais de aprendizagem no âmbito da formação de professores de línguas, a qual procura integrar formação inicial e continuada, necessariamente implica mudanças na forma como as escolas se organizam e nas concepções de educação que se fundamentam em fragmentação e hierarquização, no que se refere à produção e ao consumo de conhecimento (GIMENEZ, 2010). A aprendizagem, a partir de uma perspectiva sociocultural, fundamenta-se no engajamento na prática social como requisito necessário e fundamental para aprender e construir uma identidade, o que significa, de acordo com a autora, engajar-se progressivamente em ações negociadas no interior de CdPs, uma vez que é na interação com outros colegas que Gimenez vê a possibilidade de se criar condições para a aprendizagem, já que as relações tornam-se mais horizontalizadas.

Nessa mesma perspectiva, Warriner (2010) também corrobora com a necessidade de participação ativa em CdPs como uma forma de construir relações sociais e identidades na interação com o outro. De acordo com a autora, a natureza situada da aprendizagem produz conhecimentos, habilidades e identidades que são valorizadas e alimentados pela CdP, ou seja, aprende-se o que se leva em conta como conhecimento, como expor o conhecimento e como ser um aprendiz particular, ao engajar-se na prática, juntamente com outros mais experientes, em uma dada situação real.

Para Barab e Duffy (2000, p.3), a perspectiva situacional (*situative*) sugere a reformulação da aprendizagem na qual prática não é concebida independente da aprendizagem e na qual significado não é concebido separado da prática e do contexto. A discussão sobre a situacionalidade (*situativity*), que, de acordo com o autor, tem origem na pesquisa antropológica, distanciando-se das teorias puramente cognitivistas, considera que não são apenas produzidos significados nas interações como também identidades, ou seja, interações constituem e são constituídas por todos os componentes, a saber, individual, conteúdo e contexto. As experiências compartilhadas em uma CdP constituem uma base de conhecimento coletivo que é continuamente negociado por meio de cada interação entre indivíduos que tornam-se parte de algo mais amplo e trabalham ao lado de outros, muitas vezes, mais competentes.

A CdP vai além de um simples estar junto, uma vez que apresenta herança histórica e cultural comum, que parcialmente captura o significado negociado socialmente. Os indivíduos tornam-se parte de algo mais amplo ao trabalharem dentro de um contexto e tornarem-se interconectados a uma comunidade, ajudando a produzir e dar sentido a um objetivo e a construir uma identidade para o indivíduo e para a comunidade. Além da herança histórica e cultural comum e do fato dos indivíduos tornarem-se parte de algo mais amplo, os autores

apresentam ainda, como fator indispensável na constituição da CdP, a sua capacidade para reprodução, quando membros engajam-se em práticas maduras com novos parceiros. Barab e Duffy (2000) defendem ainda que o conceito chave de uma CdP está atrelado à união dentro da sociedade, ou seja, é indispensável dar aos estudantes legítimos papéis enquanto parte de uma CdP. A nosso ver, em um contexto de formação de professores de língua, cabe ao professor-formador, ao menos em um estágio inicial de formação, propiciar e promover o desenvolvimento dessa prática, com a colaboração dos professores-aprendizes. Passada a fase inicial, cabe também aos professores-aprendizes apresentarem autonomia para buscarem uma formação baseada nesses preceitos.

Por outro lado, a aprendizagem como forma de engajamento em práticas negociadas em CdP não está suficientemente desenvolvida e é alvo de críticas por alguns teóricos. Gourlay (1999), por exemplo, acredita que o conceito de CdP não está totalmente claro. Para o autor, o uso dessa nova nomenclatura leva-nos a acreditar que isto é uma nova descoberta que ignora o conhecimento que se tem sobre grupos de trabalhos em organizações e psicologia de grupo. Grande parte da literatura sobre CdP parece estar listando uma redescoberta de fatores humanos e de ideias que, de acordo com o autor, não se apresentam como muito relevantes para a aprendizagem organizacional e a gestão do conhecimento.

Concordamos com Gourlay (1999) quanto às lacunas e/ou falta de clareza na conceituação de CdP, mas acreditamos que isso se deva ao fato de ser uma prática que ainda está sendo objeto de investigação por diversos estudiosos. Ademais, tem-se uma definição ampla de CdP, que leva em conta principalmente as áreas administrativas e empresariais. O conceito de CdP não contempla práticas e contextos específicos, como o de formação de professores de língua, área em que os estudos sobre comunidades começam timidamente a ser desenvolvidos. Acreditamos também que a literatura sobre CdP não traz simplesmente conceitos e ideias que já foram descobertos e desenvolvidos por outros teóricos. A teoria dialoga com esses conceitos pré-existentes, reorganiza-os e propõe, além de novos conceitos, uma nova forma de organização desses conceitos, a partir da sistematização de uma organização de trabalho existente na sociedade.

Com base neste novo referencial teórico, que, de acordo com Gimenez (2010), requer novas significações para o sujeito e para o conhecimento, os professores em formação vão se engajando em atividades próprias de sua profissão ao compartilhar sentido e construir identidades em CdPs. Tendo como base a ideia de que deve haver uma aproximação entre a formação do professor e a escola, a autora descreve dois programas governamentais de formação de professores, o PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência,

em âmbito federal, e PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional, em âmbito estadual (Paraná).

O PIBID tem como principal objetivo antecipar o vínculo entre os futuros professores e a sala de aula. O PDE, em linha semelhante, busca trazer o professor para a universidade, objetivando o aprimoramento de todos os professores da rede. Ambos os programas oferecem oportunidades para que os laços entre escola e universidade sejam estreitados por meio da constituição de comunidades, a partir de uma perspectiva sócio-histórica-cultural, conforme aponta Gimenez (2010).

Voltando-se mais profundamente para os estudos sobre CdP, a autora utiliza-se do referencial teórico sobre CdP para analisar as interações ocorridas no grupo ENFOPLI, um grupo de formadores de professores de inglês, constituído em 2003. Com este projeto de pesquisa intitulado *Aprendizagem e participação em uma comunidade de prática de formadores de professores de inglês*, a autora busca identificar oportunidades de aprendizagem sobre formação de professores de inglês a partir de interações *on-line* e presencial, entre os anos de 2008 e 2009. O objetivo é realizar reflexões que ajudem a esclarecer as características de comunidades com base em Lave e Wenger, atentando principalmente para a compreensão das relações de poder apresentadas no interior da CdP (GIMENEZ, 2010).

Com o projeto, Gimenez dá continuidade ao trabalho de doutorado voltado para a CdP na formação de professores (PERIN, 2009), orientado por ela, o qual buscou compreender como se dava o desenvolvimento de formadores de professores de inglês em contexto brasileiro sob a ótica de participação em CdPs. Com este estudo, a autora objetivou caracterizar a emergência e desenvolvimento da comunidade a partir de uma análise qualitativa e quantidade dos relatórios dos cinco eventos presenciais, dos documentos produzidos pela comunidade ENFLOPI, da *homepage* e das mensagens do *egroup* (entre 2003 e 2007). De acordo com a autora, os formadores engajaram-se no ENFLOPI, criando sentido de pertencimento e construindo identidades, porém, apesar de reconhecerem que suas práticas tenham se transformado com a participação na comunidade, maior disponibilidade de tempo para engajamento em iniciativas conjuntas torna-se necessária para enriquecer as interações entre os participantes e facilitar o desenvolvimento de projetos coletivos que viabilizem o compartilhamento de pesquisas e práticas.

Outra pesquisa com enfoque no formador de professor de língua inglesa e a constituição de CdP foi realizada por Halu (2010). Sua tese de doutorado, de base etnográfica, investigou a formação contínua a partir das práticas de ensino, aprendizagem e pesquisas com

as quais se envolve. A pesquisa foi realizada em um núcleo de extensão de Assessoria Pedagógica da Universidade Federal do Paraná (NAP_UFPR), que atua na formação continuada de formadores e professores de LE. Segundo a autora, considerando esse contexto de pesquisa, desenha-se uma concepção de formação continuada baseada na possibilidade de aprendizagem pela participação em uma comunidade engajada em questionamentos conceituais sobre língua, conhecimento e educação, apoiados no respeito pelas diferenças.

Em âmbito internacional, destacamos o projeto CoT (Comunidade de Professores), voltado especificamente à formação de professores. Trata-se de um programa de desenvolvimento profissional de professores em pré-serviço de universidade indiana. Os professores formam parcerias entre si e se reúnem uma vez por semana durante três horas para discutir leituras, expectativas e os trabalhos realizados nas escolas. Eles têm acesso à prática e aos resultados e exercem um legítimo papel no funcionamento da comunidade (BARAB e DUFFY, 2000).

Nessa perspectiva, embora não esteja voltado à área de línguas, destacamos o projeto @rcaComum que conta com duzentos participantes entre educadores, docentes da área de formação de educadores e investigadores de vários países ibero-americanos, que incluem Argentina, Venezuela, Costar Rica, México, República Dominicana, Uruguai, Colômbia, Peru, Equador, Brasil, Porto Rico, Guatemala, Chile, Nicarágua, Espanha e Portugal. Trata-se uma nova forma de comunicação em educação, a *Comunidade de Prática Online Ibero-Americana de Educadores de Infância*, que visa promover a cooperação e colaboração a distância entre educadores de infância, atentando para o surgimento das tecnologias na formação docente e no contexto da Educação de Infância (MIRANDA e OSÓRIO, 2010).

1.2.3 Comunidade de Prática e tecnologia

Em uma comunidade que depende da tecnologia para se desenvolver, esta passa a exercer um papel primordial que vincula três momentos de inventividade por meio dos quais uma comunidade nota como a tecnologia é necessária: a inventividade do mercado da tecnologia (*the inventiveness of the technology market*), a invenção de servir à perspectiva da comunidade (*the inventiveness of serving the community perspective*) e a inventividade do uso (*the inventiveness of use*) (WENGER, WHITE, SMITH e ROWE, 2005).

A inventividade do mercado da tecnologia compreende todas as inovações produzidas pelo mercado da tecnologia que culmina em novos recursos para as comunidades; a invenção de servir à perspectiva da comunidade diz respeito à visão desse mercado, a partir da perspectiva da vivência na comunidade para selecionar e produzir tecnologia adequada a atividades específicas, e, por fim, a inventividade do uso corresponde ao auxílio ao modo como a comunidade utiliza os recursos tecnológicos, atentando para a invenção dos membros no uso da tecnologia e para descobertas de necessidades ainda não identificadas.

Para os autores, o crescente uso da tecnologia no auxílio às comunidades tem provocado necessariamente um olhar mais cuidadoso na dinâmica da comunidade e encorajado uma combinação da invenção social e técnica, o que força um olhar para instrumentos válidos no mercado de uma forma mais profunda e inovadora. De acordo com Wenger, White e Smith (2009), a relação entre tecnologia e comunidade é de mão dupla: a tecnologia têm capacitado comunidades a formar e interagir em novos caminhos e as comunidades tem exercido um papel crítico na invenção de novas tecnologias. Muitas das tecnologias e práticas são resultados de pensamentos que ocorreram em específicas comunidades de prática e outras foram resultados do reconhecimento da necessidade em uma comunidade não específica.

A tecnologia muda o que se pensa sobre comunidades e comunidades, por sua vez, desafiam o uso da tecnologia. A resistência quanto à introdução de novos instrumentos tecnológicos é, portanto, justificável. Novas tecnologias podem modificar a estrutura de poder, podem fazer com que pessoas novas e/ou desconhecidas tornem-se membros da comunidade e ainda podem ser vistas como uma distração, ou seja, a tecnologia acaba expandindo e reestruturando a organização das comunidades, seus limites e suas relações (WENGER, WHITE e SMITH, ROWE, 2005, p.14).

De acordo com Wenger, White e Smith (2009, p.11), a tecnologia pode ainda expandir e reestruturar como as comunidades tendem a se organizar e ainda podem expressar limites e relações que mudam a dinâmica da participação, perifericidade (*peripherality*) e legitimidade (*legitimacy*). A tecnologia pode fazer com que grandes grupos compartilhem ideias e informações ao mesmo tempo em que pode auxiliar pequenos grupos mais especializados e com domínios diferenciados a se formar e funcionar efetivamente. Os recursos tecnológicos podem ainda fazer com que a comunidade possa limitar o acesso para garantir privacidade ou privilégio dos participantes ou ainda podem ampliar a periferia de um grupo, a exemplo de pesquisadores que obtém ideias e informações ao acessar as páginas de comunidades, mas não tornam-se integrantes da comunidade.

Os autores utilizam o termo *habitat digital* para se referirem ao lugar em que comunidade e tecnologia se entrecruzam e afirmam usar a perspectiva da comunidade de prática para compreender esse *habitat*. Assim sendo, pode-se compreender melhor como comunidades usam a tecnologia, como são influenciadas por ela, como a tecnologia apresenta novas oportunidades de aprendizagem para a comunidade e como as comunidades avaliam a validade de diferentes instrumentos tecnológicos. Um *habitat digital* não está restrito apenas à configuração tecnológica, mas às relações dinâmicas e mutuamente definidas que são dependentes da aprendizagem da comunidade, configurando-se como uma experiência de lugar capacitada pela tecnologia.

De acordo com Wenger, White e Smith (2009), primordial é entender a comunidade e seu desenvolvimento para ser capaz de responder às necessidades no que diz respeito ao uso da tecnologia, o que requer uma combinação de envolvimento direto com a comunidade, observação e diálogo com os seus membros. Com a perspectiva da comunidade em mente, o próximo passo é ter consciência de que o desenvolvimento tecnológico é válido e possível, reconhecendo relevantes oportunidades, a fim de iniciar explorações. A união entre a compreensão da comunidade e a conscientização tecnológica conduz a escolhas informadas sobre a tecnologia. Ao selecionar a tecnologia, deve-se adotar um olhar crítico, para constantemente cuidar da comunidade por meio do processo de adoção de tecnologias ou rejeição das mesmas e, para isto, faz-se necessário integrar o uso da tecnologia na prática do dia-a-dia da comunidade e/ou, acrescentamos, criar uma CdP a partir do uso da tecnologia.

Os autores apresentam um desafio que conduz a comunidade a adotar a tecnologia como pares de conceitos que eles denominam de “polaridade”: ritmo (junção e separação), interação (participação e reificação) e identidade (individual e grupo). Comunidades usam a tecnologia para manter um encontro a distância, para fazer gravações, para incluir pessoas que não podem estar presentes fisicamente, enviar arquivos e manter contato. Quando não se conta com a presença física, junção e separação são expressos em termos de instrumentos síncronicos e assíncronos. Membros participam de diversas atividades, conversações e reflexões e outras formas de participação pessoal na aprendizagem da comunidade e, por outro lado, produzem artifícios conceituais e físicos. A tecnologia, por sua vez, contribui com ambos, participação e reificação, uma vez que produz novos caminhos de participação, de conexão e de união com outras pessoas e ainda de reificação, já que produz, armazena, compartilha, organiza documentos, arquivos, mídia, *links* e outros artifícios que são individual ou coletivamente criados. A tecnologia também contribui com o engajamento individual e coletivo, que configuram a construção da comunidade. Mais especificamente, ela contribui

com a tensão entre o individual e a comunidade, uma vez que instrumentos tecnológicos produzem várias oportunidades para serem usados individual ou coletivamente.

O desenvolvimento tecnológico oferece uma crescente variedade de caminhos para conexões por meio do tempo e do espaço, e as experiências nesse meio tornam-se uma mistura dinâmica de relações físicas e virtuais, síncronas e assíncronas, em que se tem uma união que é ao mesmo tempo transitória e contínua/constante. O uso dessas crescentes inovações tecnológicas depende não só da necessidade da comunidade, mas também da experiência de seus membros com a tecnologia, em uma combinação de acessibilidade, habilidades e preferências e, acrescentamos ainda, necessidade por parte dos membros da comunidade, conforme apontam Wenger, White e Smith (2009).

Passemos agora ao próximo capítulo, no qual está detalhada a metodologia científica em que se sustentou este trabalho, com a descrição da natureza de pesquisa, do contexto e dos participantes, assim como dos instrumentos de coleta de dados e dos procedimentos de análise.

CAPÍTULO II: METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo apresentamos os pressupostos metodológicos adotados neste estudo. Primeiramente, abordamos a natureza desta pesquisa e, em seguida, o contexto em que foi realizada, atentando para a descrição dos participantes e para as dificuldades encontradas no início e durante a realização desta pesquisa. Por fim, descrevemos as características principais referentes às sessões de interação e, principalmente, de mediação tandem, bem como os instrumentos e procedimentos para a coleta e análise dos dados.

2.1 A natureza da pesquisa

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa de natureza etnográfica (ERICKSON, 1986; BODGAN E BIKLEN, 1992; GILLHAM, 2000; BURNS, 1999; SILVERMAN, 2000; ANDRÉ, 2000 e 2005). De acordo com André (2000 e 2005), este tipo de investigação apresenta como principal característica a ênfase no processo de geração de dados e não simplesmente no produto final. Trata-se de um trabalho de campo, realizado pelo pesquisador que está em constante interação com o objeto a ser investigado, em que se faz necessária uma descrição detalhada do contexto em que a pesquisa ocorre, bem como a utilização de uma grande quantidade de dados descritivos como situações, pessoas, ambientes e diálogos.

Bodgan e Biklen (1992) descrevem mais detalhadamente características desse tipo de pesquisa, as quais se fazem presentes nesta investigação: naturalística, dados descritivos, relação com o processo, indução e significação. Os dados de nossa pesquisa surgiram do contexto, em um processo naturalístico, assim sendo, o pesquisador permaneceu acompanhando todo o processo e coletando os dados oriundos do contexto em questão; a escrita foi fator fundamental e nada do que se registrou foi considerado trivial; buscaram-se explicações (*como* e *por que*) por meio de interpretações e análise do processo, a fim de encontrar justificativas importantes; realizou-se uma análise indutiva dos dados, uma vez que não havia formulações anteriores e, por fim, a perspectiva dos participantes foi considerada durante todo o processo.

Pautando-nos na definição de estudo de caso de Shavelson e Stern (cf. STAKE, 1978, *apud* SHAVELSON e STERN, 1981, p.459), que o conceitua como uma narrativa que considera um objeto social de investigação ou, como afirma André (2005), que, nessa mesma perspectiva, acredita ser um estudo exaustivo de um caso ou descritivo de uma unidade, a

pesquisa em questão se configura ainda como um estudo de caso porque investiga um contexto específico de formação pré-serviço de professores no e para o meio virtual, com um número limitado de participantes.

Gillham (2000), ao abordar o estudo de caso, apresenta características que estão presentes também na pesquisa qualitativa. De acordo com o autor, o estudo de caso procura resposta para questões de pesquisa específicas à luz de diferentes classes de evidências que necessitam ser explicitadas levando em consideração suas origens. O estudo de caso também não considera à priori questões teóricas, uma vez que não se pode prever quais teorias deverão ser utilizadas para compreender as questões levantadas a partir da observação dos dados. Assim sendo, ao realizar esta pesquisa, buscou-se considerar os aspectos da formação pré-serviço no e para o meio virtual sobre o seu aspecto processual, a partir de um estudo de caso, para uma contribuição mais detalhada do objeto investigado.

2.2 O contexto de pesquisa

Com o objetivo de fazer com o que o leitor compreenda melhor esta pesquisa, abordaremos o contexto em que a mesma foi realizada, os participantes, as dificuldades iniciais e faremos uma breve apresentação das sessões de mediação e dos instrumentos e procedimentos utilizados.

2.2.1 Um contexto virtual de ensinar e aprender

Este estudo investigou a formação inicial de professores de línguas, que são denominados de professores-aprendizes, por meio de sessões de mediação ttandem, realizadas a partir da formação e configuração de uma CdP em contexto virtual. O contexto mais amplo em que a presente pesquisa está inserida é o ttandem. Concebido como uma alternativa ou complementação da aprendizagem de LE em contextos típicos e presenciais, o ttandem, nesta pesquisa, foi realizado de maneira independente do contexto de sala de aula e com sessões de mediação, também denominada de aconselhamento (VASSALLO e TELLES, 2006, 2009, 2009a; TELLES, 2009 e BENEDETTI, CONSOLO e VIEIRA-ABRAHÃO, 2010).

Ao realizarem sessões de tandem com parceiros italianos, aprendizes de português como LE, os professores-aprendizes brasileiros, também denominados de interagentes, tiveram a oportunidade de interagir com parceiros proficientes (nativos) e de participar de situações reais e significativas, não somente enquanto aprendiam o italiano, mas também enquanto ensinavam a sua LM, uma vez que atuavam como aprendizes e professores em contextos reais de ensinar e aprender, os quais iam além de simulações e situações hipotéticas, que geralmente acontecem em salas de aulas típicas. Os horários, os temas das sessões de interação e os aplicativos, utilizados para realizar o tandem (*Skype* e *Windows Live Messenger*), eram escolhidos e negociados entre os participantes (italianos e brasileiros). Em média, eram realizadas sessões com duas horas semanais (uma hora dedicada a cada língua).

O trabalho de mediação objetivava contribuir com a formação do professor-aprendiz. Questões voltadas especificamente à prática desses futuros professores, como aprendizes e professores de língua, eram abordadas nas mediações, realizadas de forma síncrona e assíncrona, com os professores-aprendizes/interagentes e uma professora-mediadora. As sessões de mediação síncronas são também denominadas de sessões regulares ou pontuais de mediação porque eram previamente agendadas pela mediadora, sendo realizadas por meio do *chat* do *Windows Live Messenger*, de encontros presenciais e de recurso audiovisual (videoconferência) do aplicativo *Oovo*. Além das reuniões pontuais de mediação, os participantes contavam com o ambiente assíncrono de escrita colaborativa, o *wiki*, que deveria auxiliar a formação dos professores-aprendizes, na medida em que se configurava como um ambiente de escrita colaborativa de textos. As reuniões de mediação, bem como o ambiente *wiki*, configuraram-se como uma prática coletiva e um ambiente propício para a configuração de uma CdP que objetiva a formação de professores de línguas e constituem o contexto específico em que o presente estudo foi desenvolvido.

2.2.2 Descrição dos participantes

Os participantes desta pesquisa são uma professora-mediadora, denominada de Stella, sete professores-aprendizes, denominados de Paolo, Giovanna, Ivo, Sara, Franco, Elena e Anna. A professora-mediadora Stella aceitou participar espontaneamente da pesquisa, assim como todos os professores-aprendizes. Os nomes utilizados são fictícios para preservar a identidade dos participantes.

A professora-mediadora, Stella, é professora de uma universidade pública do interior do estado de São Paulo, pesquisadora do projeto ttandem e coordenadora do laboratório ttandem dessa mesma universidade. Atuou como mediadora de interagentes brasileiros aprendizes de inglês durante sua pesquisa de doutorado em 2009 e, apesar de ser professora apenas de língua inglesa, é também bacharel em língua italiana. Stella aceitou o convite formulado pela pesquisadora e pela orientadora desta pesquisa.

Os professores-aprendizes eram alunos do curso de Licenciatura em Letras – Português/Italiano - dessa mesma universidade pública. A escolha desses participantes foi pautada no interesse dos próprios alunos em participar do projeto e, também, em sua disponibilidade para realizar sessões de interação e de mediação. No início da pesquisa, tencionávamos selecionar apenas três deles, porém, mais alunos mostraram-se interessados e resolvemos aceitar cinco professores-aprendizes, que eram alunos do quarto/quinto ano do curso de Letras (Paolo, Giovanna, Ivo, Sara e Franco). Como a coleta de dados foi realizada em 2009 e 2010, esses alunos tornaram-se alunos do quinto ano, em 2010.

Fizemos o convite para todos os alunos do quarto ano porque acreditávamos inicialmente que seria mais pertinente selecionar alunos que já tivessem cursado disciplinas voltadas à formação de professores de línguas. Em seguida, após realizarmos a reunião com mestrandos e doutorandos do projeto ttandem, aceitamos a aluna Elena, do primeiro ano, indicada por uma professora da universidade, a qual se mostrou muito interessada em participar e que sugeriu uma outra participante, Anna, sua colega de sala, que também se mostrava muito motivada. Cabe ressaltar que, devido à falta de interagentes italianos e como contávamos com a participação desses alunos não apenas para realizar ttandem, mas também para coletar dados de pesquisa, optamos por selecionar os alunos brasileiros que estivessem realmente interessados. Em 2010, Elena e Anna, que eram alunas do primeiro ano, tornaram-se, em 2010, alunas do segundo ano do curso de Letras.

Com exceção de um participante, o Ivo, os demais só conheciam superficialmente o projeto e nunca haviam realizado nenhuma sessão de ttandem. Assim sendo, fizeram-se necessárias reuniões quinzenais sob a supervisão da coordenadora do ttandem, e com mestrandos e doutorandos que realizavam pesquisas acerca do ttandem, com o intuito de preparar os professores-aprendizes para sessões de interação e de mediação, as quais tiveram início no segundo semestre de 2009. O principal objetivo dessas reuniões era familiarizar os professores-mediadores com o funcionamento do ttandem, com as máquinas, aplicativos e programas de gravações e com as principais questões abordadas pelas pesquisas sobre ttandem, bem com promover um espaço de interação, discussão e reflexão sobre questões

relacionadas ao ensino e à aprendizagem de LE nesse novo contexto. É importante ressaltar que a reunião era aberta a todos os interagentes e não apenas aos participantes desta pesquisa. A seguir, podemos visualizar, no quadro, o tema trabalhado nestas reuniões por cada doutorando, bem como a data de cada um dos encontros.

<u>Data</u>	<u>Tema Proposto</u>	<u>Doutoranda</u>
20/04/2009	Teletandem	P.B.
13/05/2009	Máquinas, aplicativos e programas de gravação	A. C. S.
27/05/2009	Autonomia	E. L.
10/06/2009	Mediação	A. C. B. S.
17/06/2009	A questão cultural no TTandem	L. L.

Quadro 3: Reuniões do grupo de pesquisa

No segundo semestre, os professores-aprendizes, que se prepararam inicialmente para participar do projeto de pesquisa, começaram finalmente a realizar sessões de ttandem. As parcerias foram formadas, porém, os participantes Giovanna e Paolo realizaram apenas algumas sessões de ttandem e, apesar da insistência da pesquisadora e da mediadora para saber notícias sobre o andamento das sessões, elas não obtiveram respostas; talvez a desistência foi decorrente da falta de tempo ou da baixa motivação para ensinar e aprender nesse novo contexto. Mesmo assim, consideramo-los como participantes dessa pesquisa porque contribuíram inicialmente com a CdP. As mensagens e convites enviados a todos os participantes, para confirmar sessões regulares de mediações e/ou participar do *wiki*, eram também enviados a eles, independente de estarem participando regularmente ou não das atividades.

A participante Elena, após participar de uma reunião com a mediadora Stella, em que houve uma breve introdução ao projeto ttandem, começou a fazer sessões de ttandem com uma italiana indicada pela interagente de Sara. A interagente Anna, por outro lado, ao longo do desenvolvimento da pesquisa, estabeleceu contato com dois possíveis interagentes que demonstraram interesse inicial, mas desistiram em seguida, antes mesmo de iniciar as sessões propriamente ditas. Muito desmotivada, ela comunicou à mediadora e à pesquisadora que

deixaria de participar das sessões de mediação e retornaria somente quando estivesse efetivamente realizando ttandem.

O número de professores-aprendizes da pesquisa totalizaram sete, uma vez que todos contribuíram para a constituição da CdP, independentemente de sua frequência regular, desistência ou participação efetiva e/ou sucesso em sua parceria. Dos sete participantes, Franco, Sara e Elena foram mais bem-sucedidos em suas respectivas parcerias, tinham maior disponibilidade de tempo, frequentavam as reuniões e se mostraram solícitos para responder aos questionários e para gravar as sessões de interação.

A figura a seguir representa a CdP desta pesquisa. Podemos visualizar os participantes da pesquisa e a relação estabelecida entre eles, bem os recursos utilizados para a constituição da comunidade.



Figura 1: A relação entre os participantes, a CdP e os recursos tecnológicos (Figura de minha autoria)

Cada interagente brasileiro tinha seu respectivo interagente italiano, aprendiz de português como LE, com o qual realizava semanalmente sessões de ttandem. Nem todas as sessões puderam ser gravadas pelos interagentes devido a problemas técnicos, descuido do participante ou inabilidade para usar o programa de gravação de áudio, vídeo e *chat*. O quadro a seguir contém informações sobre as interações realizadas pelos participantes, as quais a

mediadora pôde ter acesso para realizar sessões de mediações, embora nem todas tenham sido assistidas anteriormente pela mediadora.

<u>Interagente</u>	<u>Quantidade de interações em português</u>	<u>Formas de interação em português</u>	<u>Quantidade de interações em italiano</u>	<u>Formas de interação em italiano</u>
Franco	7	Chat e recurso audiovisuais	6	Chat e recursos audiovisuais
Elena	3	Chat e recurso audiovisuais	Sem registro	–
Sara	7	Chat e recurso audiovisuais	6	Chat e recursos audiovisuais
Elena	2	Chat e recurso audiovisuais	3	Chat e recursos audiovisuais
Ivo	10	Chat e recurso audiovisuais	11	Chat e recursos audiovisuais
Paolo	3	Chat	3	Chat
Giovanna	1	Chat	1	Chat

Quadro 4: As sessões de ttandem

A mediadora Stella realizava sessões de mediação, na qual ela e seus interagentes aprendiam uns com os outros por meio de troca de informação, de resoluções de problemas, de questionamentos e diálogos (co)construtivos. Nestas sessões de mediação eram abordados assuntos que surgiam durante o desenvolvimento do ttandem e que eram pertinentes à formação do professor-aprendiz.

2.2.3 O mediador no contexto teletandem

Novas nomenclaturas vêm sendo utilizadas para se referir à figura do professor nesse novo contexto de aprendizagem de línguas, mediado pela tecnologia, como moderador (HEMLING, 2002) e conselheiro ou coordenador (GIROLAMO, 2006). Baseando-nos em todos os trabalhos e estudos sobre ttandem já realizados e na nomenclatura utilizada, estamos utilizando o termo *mediador* para caracterizar o professor que, objetivando o êxito do desenvolvimento das interações dos aprendizes, bem como a formação reflexiva e autônoma

do futuro professor de línguas, realiza sessões de mediação de acordo com as necessidades dos participantes.

A preocupação com a função desse novo profissional surgiu no início do desenvolvimento das parcerias e das pesquisas sobre tandem, o que culminou com a proposta de quinze diretrizes para auxiliar a ação do professor-mediador. Foram elaboradas por interagentes, mediadores, pesquisadores e professores de uma universidade pública do interior paulista, a partir de leituras prévias e de discussões sobre formação de professor e tecnologias no ensino de línguas. Nessas diretrizes, descritas a seguir, encontramos a sugestão de uma prática contemporânea, com base em uma perspectiva sociocultural, uma vez que se contempla uma prática colaborativa, alternativa, reflexiva, encorajadora, que busca a ponte entre teoria e prática, a diminuição de assimetria, a construção de um ambiente de confiança, de percepção de interesses e que prioriza as necessidades dos aprendizes.

Diretrizes para o professor-mediador

Seria interessante se o professor-mediador:

- 1- Estabelecesse uma boa relação com os interagentes, de forma 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;
 - Tipos 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 sua autoestima 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 aprendiz possa refletir e decidir qual seria a mais viável para ser colocada em prática.
- 9- Avaliasse as alternativas as alternativas apresentadas pelos interagentes frente a outras alternativas.
- 10- Fizesse uso, em um segundo momento, da supervisão colaborativa, dando liberdade para que os interagentes reflitam sobre sua prática, compreendam suas ações e desenvolvam uma maior capacidade crítica.
- 11- Encorajasse os interagentes, apontando os aspectos positivos e, posteriormente, realizasse reflexões acerca de questões conflituosas.
- 12- Colaborasse para focalizar melhor o problema e ajudasse o interagente a generalizar uma questão, caso o professor perceba que não se trata de um caso isolado, mas 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 encontrar, de maneira autônoma, soluções para possíveis problemas, tornando-os aptos para a resolução de situações conflituosas com as quais inevitavelmente se depararão em suas experiências pedagógicas futuras.
- 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 a determinados contextos.
- 15- Sugerisse, caso haja necessidade, leituras teóricas voltadas para a necessidade dos interagentes.

Quadro 5: As quinze diretrizes da mediação (Fonte: Teletandem News, Ano I, n.1, 2006, p.7)

O papel do mediador nesse novo contexto foi e ainda está sendo objeto de estudos de pesquisas sobre o ttandem. Dentre as pesquisas que fazem menção à função e à contribuição desse profissional, destacamos a de Salomão (2008), que trouxe contribuições mais pontuais para a definição do papel do mediador na medida em que abordou as estratégias de mediação, utilizadas por esse profissional em uma perspectiva de macroprocesso, em que se encontravam pertinentes os elementos da formação reflexiva, e de microprocesso, em que a autora constata estratégias que vão desde a sugestão de alternativas até uma prática mais exploratória. A figura do mediador torna-se, portanto, bastante produtiva e exerce um papel significativo nas parcerias de ttandem e no processo de formação pré-serviço do professor.

Embora seja visto com bons olhos, nem sempre é possível ter a presença de um mediador, principalmente quando o ttandem não é institucional ou quando os parceiros assim o desejarem, porém, no caso em que os aprendizes são professores em formação e o ttandem está vinculado a uma instituição, vemos a figura do mediador como imprescindível para a formação dos futuros professores. Eles necessitam de orientação, enquanto estão sendo formados neste novo ambiente, uma vez que, além de estarem em processo de construção de sua identidade como professor, ainda estão se deparando com uma nova realidade, com novos recursos tecnológicos, usados pedagogicamente e em um ambiente que, além de virtual, pode se tornar um ambiente coletivo, configurando-se como uma CdP, como no caso desta pesquisa.

2.2.4 As sessões de mediação

As sessões de mediação, pautadas nas quinze diretrizes do mediador, tinham como principal objetivo auxiliar a formação dos futuros professores em uma CdP, por meio do desenvolvimento de um processo reflexivo, autônomo e colaborativo entre os participantes. Foram realizadas por meio do *chat* do *Windows Live Messenger*, de encontros presenciais, de videoconferência, ainda, no ambiente *wiki*. A possibilidade de realizar mediações utilizando contextos e recursos diversos foi importante para que pudéssemos abordar como os recursos tecnológicos e os contextos poderiam influenciar a construção da CdP e o processo de reflexão dos envolvidos.

É importante fazermos menção ao primeiro encontro formal entre mediadora e interagentes, que denominamos, nesta pesquisa, de reunião de preparação para as sessões de

interação e de mediação. Nesse encontro, intitulado pela mediadora como *Interações Teletandem: uma conversa inicial*, foram abordadas questões mais técnicas e pontuais como funcionamento do laboratório para realização das interações de ttandem, programas e aplicativos para realizar sessões de ttandem e de mediação, ambiente *wiki*, programas para gravação e coleta de dados, como também questões de cunho mais pedagógico como ensino e aprendizagem via ttandem, princípios do ttandem, aprendizagem colaborativa, autonomia, capacidade de gerenciamento e de autoavaliação, metas, estratégias, planejamento de ensino e de aprendizagem e parâmetros de avaliação.

As sessões regulares de mediação eram negociadas e agendadas conforme a necessidade dos participantes. No quadro a seguir, podemos visualizar a data e a forma como foi realizada cada sessão de mediação.

<u>Mediação</u>	<u>Data</u>	<u>Forma de Mediação</u>	<u>Forma de Gravação</u>
1ª mediação	01/12/2009	Chat (Windows Live Messenger)	Próprio Windows
2ª mediação	13/01/2010	Presencial – Laboratório TTandem	Gravador Digital
3ª mediação	02/02/2010	Presencial – Laboratório TTandem	Gravador Digital
4ª mediação	Março/2010	Fórum de discussão no Wiki.	Registrado no Wiki
5ª mediação	28/04/2010	Oovoo (recurso de videoconferência)	Próprio aplicativo Oovoo
6ª mediação	11/06/2010	Oovoo (recurso de videoconferência)	Próprio aplicativo Oovoo
7ª mediação	17/08/2010	Oovoo (recurso de videoconferência)	Próprio aplicativo Oovoo

Quadro 6: Reuniões de Mediação

Devemos esclarecer que o ambiente *wiki* acompanha todo o processo de construção da CdP. Ele funciona como um ambiente de apoio e/ou complementação das reuniões regulares de mediação, por meio do qual professores-aprendizes tinham a oportunidade de desenvolver um trabalho de escrita colaborativa. Além de funcionar como uma complementação, esse ambiente também foi utilizado, pelos participantes, para realizar uma reunião regular de mediação assíncrona (quarta mediação), conforme consta no quadro anterior. Convém ressaltarmos que, diferentemente da mediação regular/pontual e/ou síncrona, realizada

presencialmente ou por meio de videoconferência, a mediação no *wiki*, além de assíncrona, apresenta como característica a atemporalidade.

2.2.5 O *chat*

O *chat* foi criado em 1988 por Jarkko Qikarinen em uma universidade de Oulu, situada na Finlândia (CARAVAJAL, 2001). Trata-se de uma ferramenta de interação que permite a comunicação com outra pessoa ou outras pessoas em tempo real, por meio de mensagens escritas. A lista de pessoas conectadas aparece na tela dessa ferramenta, bem como as mensagens que são escritas pelos usuários. No *chat*, encontra-se muito latente a esfera do lúdico e do lazer: grande parte dos usuários utiliza a ferramenta para conversar informalmente, o que, a nosso ver, trata-se de uma questão que necessita ser considerada quando professores fazem uso dessa ferramenta em âmbito pedagógico.

De acordo com a autora, essa ferramenta apresenta um potencial para uso didático que começa a ser esboçado pelas pesquisas da área. Acreditamos que a principal característica do *chat* que poderia instigar o seu uso como ferramenta pedagógica é a sua utilização para comunicação em grupo. Para Caravajal (2001, p.38), o *chat*, além de ser importante para o desenvolvimento de atividades cooperativas, pode ser usado ainda para avaliação formativa, interação em grupo e criação de comunidades de aprendizagem virtuais. Concordamos que a característica de comunicação em grupo do *chat* é um grande potencial a ser considerado no âmbito pedagógico, como acreditam Caravajal (2001) e Gervai (2004). Porém, ao usar essa ferramenta para o trabalho colaborativo, devem ser consideradas questões vinculadas às características próprias da interação nesse ambiente e a aspectos contextuais que estão ligados à atividade colaborativa proposta como, por exemplo, o objetivo da atividade e a quantidade de participantes para realizá-la. Ademais, ao se considerar o uso do *chat* como atividade dentro do contexto educacional, concordamos com Rebelo (2008), que defende a necessidade de se levar em conta as habilidades do usuário de computador e das TICs e, como parte da extensão dessas habilidades, a interação com o uso de novas formas de organização textual e de expressão linguística, característicos da ferramenta *chat*.

Para Lazaro (2002), o *chat* compartilha das vantagens de uma interação simultânea, mas não ocorre face a face, mas, sim, por meio de mensagem que acaba se tornando um código híbrido, misturando escrita e oralidade. Isso traz implicações para os turnos dos

interlocutores e para as mensagens que são emitidas por eles. Nessa mesma perspectiva, Rebelo (2008) ressalta a ausência de tomada de turno pelos participantes e ocultamento do contexto de produção. Lázaro enfatiza ainda que, neste tipo de interação, o remetente da mensagem não vê o interlocutor, o que faz com que se ressalte uma particularidade do uso de vários serviços da internet: o anonimato, ou seja, desconhecimento pessoal, que não se trata do caso desta pesquisa. Além disso, verifica-se ausência de recursos extralinguísticos como gestos, expressões e entoação de voz, dificultando a identificação de atitudes pelos participantes, o que justifica o uso de *emoticons*, isto é, simbologia constituída de pequenos conjuntos de caracteres que tem como objetivo transmitir emoções, estado de espírito ou outras reações que não seriam possíveis serem transmitidas de outra forma nesse diálogo, que é estabelecido via *chat*.

Essas peculiaridades do *chat*, abordadas por estudiosos como Lázaro (2002), Crystal (2001 e 2005) e Rebelo (2008), a nosso ver, justificam o uso dessa ferramenta como um instrumento com grande potencial para ser usado pedagogicamente, mas e, principalmente, investigado pelas pesquisas que apresentam essa ferramenta como principal objeto de investigação ou, como este estudo, que utilizam-no como um recurso tecnológico para a construção de CdP. Neste estudo, o *chat* utilizado é o presente no aplicativo *Windows Live Messenger*. Essa escolha, feita pelos professores-aprendizes e mediadora, talvez se justifique pelo fato do *Messenger* ser um dos aplicativos mais conhecidos e usados para conversas informais.

2.2.6 O aplicativo *Oovo*

O *Oovo* é um aplicativo gratuito com multirrecursos, que permite às pessoas conectarem-se a qualquer momento por meio de videoconferência, mensagem instantânea e/ou chamada telefônica. Para utilizar algum desses recursos, é necessário baixar o *Oovo* e instalá-lo no computador do usuário. Em seguida, faz-se um cadastro com informações que definem o perfil do usuário. Nesta pesquisa, o recurso utilizado foi a videoconferência do *Oovo*. Professores-aprendizes e professora-mediadora realizavam sessões de mediação usando o apenas áudio e vídeo dessa aplicativo.

Diferentemente de outros aplicativos de mensagens instantâneas, o *Oovo* apresenta como vantagem a possibilidade de videoconferência com até doze pessoas ao mesmo tempo, a

depender do pacote que se deseja comprar (há necessidade de se realizar um pagamento mensal que depende da quantidade de participantes). Ademais, a pessoa com a qual o usuário deseja realizar uma videoconferência não necessariamente precisa ter o aplicativo instalado em seu computador, basta apenas clicar no *link* enviado pelo usuário e aguardar o início da conferência.

Além dessas características e vantagens, o aplicativo apresenta ainda aspecto 3d, vídeo com boa definição, suporte para transferência de arquivos e, ainda, compartilhamento de tela, que permite aos usuários compartilhar as telas de seus computadores, possibilitando maior colaboração. Além disso, as interações audiovisuais podem ser registradas por meio do próprio aplicativo, tornando dispensável a utilização de programa de gravação quando houver necessidade de se registrar a videoconferência. A nosso ver, essas vantagens tornam-se fundamentais e muito úteis para a interação entre os membros de uma CdP e ainda facilita a coleta de dados, realizada pelos pesquisadores, o que justifica, portanto, a escolha desse aplicativo.

O uso de videoconferência desse aplicativo, para realizar sessões de mediação, possibilita comunicação e interação que se aproximam de interações face a face. Essa ferramenta possibilita que professores e aprendizes, em ambientes diferentes, interajam em sincronia e em tempo real. Com o uso da *webcam* e de microfone, os participantes podem se ver, enquanto conversam oralmente. Acreditamos que visualizar as expressões faciais, gestos e entoação de voz dos participantes torna a comunicação mais próxima possível da realizada presencialmente, porém, com o diferencial de os participantes não estarem presentes no mesmo ambiente e de ser mediada também pela tecnologia. Trata-se de uma nova ambientação que apresenta diferenciais que necessitam ser abordados em contextos pedagógicos e pelas pesquisas.

2.2.7 Wikispaces: o ambiente para construção colaborativa

Inventado por Ward Cunningham em 1995 com o projeto chamado *Portland Pattern Repository* (*site* de programação de computadores), o termo *wiki* vem do havaiano *wiki wiki* e significa *rápido*. Inicialmente utilizado por programadores de computadores e planejadores de sistemas, *wikis* passam a se tornar um ambiente viável para colaboração e comunicação (SYKES, OSKOZ E THORNE, 2008; THORNE e PAYNE, 2005). Apresentam como

filosofia base um sistema de desenvolvimento de diversas habilidades como a leitura e a escrita e é definido como *websites* sobre o qual o usuário pode contribuir com a produção de textos. Ao editar nesses *sites*, usuários escrevem e reescrevem qualquer texto e contribuem para a produção de uma obra textual de interesse comum, por meio da sustentação de forças humanas intelectuais e colaborativas que lhe permitem contribuir com ideias, percepções e pensamentos compartilhados. (VIEIRA, 2008 e *National Institute for Literacy*, 2010).

Um dos recursos produzidos pelo *wiki* é a *Wikipédia*, um dos dez *sites* mais visitados do mundo, que abarca mais de 250 línguas. Os contribuintes ativos da *Wikipédia*, por meio da escrita colaborativa, transformam o caminho pelo qual o conhecimento é produzido e documentado (SYKES, OSKOZ; THORNE, 2008 e *National Institute for Literacy*, 2010). Dificilmente se encontra um usuário que não seja familiarizado com a *Wikipédia* e muitas das discussões giram em torno da credibilidade deste *wiki* como fonte para pesquisas, o que, a nosso ver, não deixa de ter um valor positivo porque aumenta ainda mais a autonomia e a responsabilidade dos aprendizes no processo de avaliação das informações encontradas.

Citado no *National Institute for Literacy* (2010, p.7), o inventor da tecnologia *wiki* afirma que “(...) a blogosfera é a comunidade que produz um trabalho, já o *wiki* é um trabalho que deve produzir uma comunidade”.¹² Trata-se de um meio propício para explorar identidades, falar de si próprio, levantar diversas visões e desenvolver comunidades, mas que ainda se depara com muitos obstáculos, como a dificuldade de tomar decisões em grupo que estão separados por espaço e tempo. Ao pensarmos na sua utilização pedagógica, acreditamos que a dificuldade vai além da habilidade e capacidade de tomar decisões, incidindo, de maneira mais profunda, sobre o processo de se construir um texto, a muitas mãos, uma vez que modelos tradicionais de ensino e aprendizagem ainda centram-se na produção individual, amparados, muitas vezes, pelas ideias competitivas, arraigadas em nossa sociedade, o que geralmente ocasionam a realização de trabalho cooperativo e não colaborativo.

Por outro lado, há vantagens neste tipo de tecnologia e em outros ambientes tecnológicos colaborativos *on-line*, como apontados por Vieira (2008), as quais motivam a sua utilização como, por exemplo, a facilidade de acesso, a interação, a partilha de conhecimento, a atualidade, a gratuidade, entre outros. Nas comunidades virtuais, os participantes tornam-se mais ativos e responsáveis nas trocas de experiências e no auxílio mútuo, o que é visto pela autora como vantagem e motivação. Porém, em termos pedagógicos há necessidade de preparar professores para essa nova realidade e também os próprios

¹² “(...) the blogosphere is a community that might produce a work, whereas a wiki is a work that might produce a community.”

aprendizes que, ao invés de motivados, podem apresentar, muitas vezes, rejeição inicial a esse novo ambiente de aprendizagem ou, então, fazer um uso descritivo e exploratório do *wiki* em sala de aula, conforme mostram Thorne e Payne (2005).

Diferente de aplicações descritivas ou exploratórias, inovados usos de aplicação do *wiki* têm sido apontados por pesquisas, de acordo com Sykes, Oskoz e Thorne (2008). Há utilização para conectar classes de metodologia entre universidades (Lomicka, Lord, Ducate & Arnold, 2007), para avaliar o conteúdo dos estudantes e o desenvolvimento de redação (Oskoz & Elola, 2008) e para avaliar o uso da língua dos aprendizes (Kost, 2007). De acordo com Sykes, Oskoz e Thorne (2008), surgem, destes estudos e da literatura geral sobre o *wiki*, duas atribuições a serem consideradas: a reconceitualização da autoria e as mudanças para abordar o processo de escrita como um todo, o que suscita, a nosso ver, reformulação no processo de formação de professores para lidar com esta nova realidade e trabalhá-la em sala de aula.

Thorne e Payne (2005) também fazem menção à problematização da autoria. De acordo com os autores, páginas individuais, e aqui talvez possamos fazer menção ao *wikispaces*, podem ser limitadas para um ou um grupo de usuários e todos que a utilizam e têm acesso podem contribuir produzindo textos e tornando-se, dessa forma, autores de arquivos que estão constantemente sendo reformulados e que não são demarcados pela individualidade, mas sim pelo trabalho coletivo. Por outro lado, os *wikis* deixam rastros de cada adição, apagamento ou modificação, realizada pelos usuários, o que pode ser um fator positivo, a depender do intuito do organizador do *wiki*, e contribuir com avaliações por parte dos instrutores, quando pensamos no âmbito pedagógico, pois, dessa forma, eles conseguem identificar quem participa, como participa e com que frequência.

A pesquisa realizada por Vieira (2008) mostra características do ambiente *wiki*, as quais são agrupadas em pontos fortes e fracos: é de fácil acesso, uma forma alternativa de estudo, promove interações entre turmas, partilha de conhecimento e há uma constante preocupação dos alunos em expor informações coerentes, além de apresentar fácil recuperação de senha; por outro lado, apresenta alguns pontos fracos como a impossibilidade de postagens simultâneas, falta de padronização na formatação de textos, falta de interesse dos alunos, pouca divulgação ou socialização e fácil alteração de postagens, que está relacionada à credibilidade e à necessidade do trabalho colaborativo, requerendo a participação e comprometimento dos envolvidos para uma construção textual colaborativa, o que, a nosso ver, trata-se também de uma qualidade, um fator positivo, embora compreendamos que, talvez pela dificuldade dos aprendizes em trabalhar colaborativamente, esta característica seja apontada como um ponto fraco pela autora.

Se por um lado *chats* e *e-mails* facilitam trocas pessoais, centrados no autor, e informais; o *wiki* permite, por outro lado, uma interação mais formal, centrada no tópico e despersonalizada, o que acarreta uma produção escrita informativa despersonalizada, comum no mundo dos negócios, e que pode ser produzida e ensinada com a utilização do *wiki* (*National Institute for Literacy*, 2010), embora seja um trabalho árduo por parte do professor. Lévy (1999), nessa mesma perspectiva, apoiado em pesquisas da Psicologia Cognitiva, que, apesar de representarem como foco o indivíduo, fornecem informações valiosas sobre como a comunidade pensa em termos de argumentação, faz uma distinção entre a escrita formal e os textos verbais.

Para o autor, os assuntos abordados em conversas cotidianas apresentam muito menos estrutura, hierarquia e organização do que os textos escritos, porque há uma deficiência na capacidade de memória de curto prazo, já que em uma conversa normal não há, à disposição, recursos externos para armazenar e reorganizar da melhor maneira possível as representações verbais e gráficas. Nas trocas verbais, é muito mais difícil compreender e produzir argumentação organizada e coerente, embora, quando se trata de pensar, conceber e tomar decisões em conjunto, por meio da escrita, a troca pode apresentar inconvenientes quando a estrutura lógica da argumentação não é sempre posta em evidência, o que pode ocasionar mal entendidos e falsos debates.

Essas e outras características apresentadas pelos ambientes *wikis*, assim como aquelas apresentadas por outros ambientes, instrumentos e plataformas, necessitam ser investigadas e contempladas nos cursos de formação de professores. Os professores necessitam conhecer, e, ao mesmo tempo investigar, por meio de usos desses e outros recursos colaborativos em sua própria prática, a produtividade e/ou ineficácia, os pontos positivos e/ou negativos, a viabilidade e/ou inviabilidade, dentre outros aspectos desses ambientes colaborativos, assim como a forma com que esses ambientes, como o *wikispaces*, podem ser melhor utilizados de maneira a atingir os objetivos pedagógicos propostos pelos envolvidos. A prática pedagógica do professor torna-se, assim, um contexto de investigação, de reflexão e de produção de conhecimentos acerca da tecnologia utilizadas para ensinar e aprender.

De acordo com a estatística levantada pela Organização *Wikimatrix*,¹³ o número aproximado de *wikipasces* é de um milhão e meio, totalizando em torno de quatro milhões de usuários no mundo todo. O público-alvo principal constitui-se de membros de grupo de interesse, da área educacional e de pequenas empresas. Por apresentar tantos usuários,

¹³ Cf. <www.wikimatrix.org>.

inclusive da área educacional, mas de certa forma ainda ser pouco usado em contextos educacionais no Brasil e um objeto pouco investigado pelas pesquisas na área educacional, optamos por esse ambiente em detrimento a outros *wikis*. Além disso, apresentamos ainda como justificativa a questão da facilidade de uso dessa ferramenta.

2.2.8 Instrumentos e procedimentos de pesquisa

Como o intuito de compreender melhor como se desenvolve a formação inicial do professor para e no contexto tandem, realizou-se a triangulação das perspectivas dos participantes e dos instrumentos de pesquisa, descritos na próxima seção.

2.2.8.1 Instrumentos para coleta de dados

Com a finalidade de abordar como se desenvolve a formação do professor-aprendiz para e no meio virtual, utilizamos os seguintes instrumentos de pesquisa: 1- *Questionário aberto*, 2- *Gravação das sessões de mediação* (realizadas presencialmente, por meio do *chat* do *Windows Live Messenger*, de videoconferência do aplicativo *Oovo* e ainda no ambiente *wiki*), 3- *Ambiente de escrita colaborativa wiki*, sendo que, neste ambiente, encontramos um outro instrumento de pesquisa: o diário dialogado, porém, o consideraremos como parte da atividade no *wiki* e não como instrumento à parte, 4- *Entrevista semi-estruturada*, 5- *Registro dos e-mails trocados entre os participantes* e 6- *Registro das conversas informais*. Todos os dados obtidos por meio da aplicação destes instrumentos, bem como as perspectivas dos participantes da pesquisa, foram triangulados para se obter uma maior credibilidade e confiabilidade nos resultados obtidos (ALLWRIGHT e BAILEY, 1991; BURNS, 1999 e GILLHAM, 2000).

Os questionários, elaborados a partir de itens abertos, apresentam por objetivo explorar as percepções pessoais, crenças e opiniões dos participantes, por meio de respostas mais ricas e detalhadas (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006a). No caso desta pesquisa, por meio do questionário aplicado aos professores-aprendizes, tencionamos verificar concepções dos aprendizes sobre língua, ensino e aprendizagem e sobre o papel do professor, a sua relação com o computador, suas expectativas para atuar nesse contexto virtual, como aprendiz e como

professor em formação, sua relação com a LE, pela qual ele optou ao entrar no curso de Licenciatura e sua experiência profissional. Com relação ao questionário da mediadora, objetivamos investigar a sua avaliação do ttandem, desde o período inicial, a forma como ela acredita que se desenvolve o ensino e aprendizagem no ttandem, as suas expectativas e receios com relação à mediação, os recursos, as ferramentas e os aplicativos tecnológicos que ela conhece e julga serem viáveis para as sessões de mediação e, por fim, objetivamos investigar a sua visão sobre a questão da formação de professores no Brasil, na atualidade.

Burns (1999) e Erickson e Wilson (1982) acreditam que as gravações em áudio e vídeo são uma excelente estratégia de pesquisa, pois, por meio delas, torna-se possível e viável (re)visitar à posteriori os dados e obter detalhes e informações específicas. Além da viabilidade de poder acessar os dados novamente, as gravações das sessões de mediação fizeram-se necessárias porque o pesquisador não estava presente durante a sua realização, uma vez que foram realizadas em sua grande parte de maneira virtual. Quando as mediações foram realizadas presencialmente, o pesquisador esteve presente como um participante observador, a fim de coletar os dados.

O ambiente para a comunicação e construção colaborativa *wiki*, limitado à participação de um grupo de usuários, pode ser acessado por todos que navegam na internet e, na condição de membros do grupo, os mesmos podem trabalhar colaborativamente para a construção de textos que estão constantemente sofrendo reformulação pelos participantes (THORNE e PAYNE, 2005 e SYKES, OSKOZ E THORNE, 2008). Para o desenvolvimento desta pesquisa, o *wiki* foi criado pela pesquisadora, em 08 de abril de 2009. Nesse ambiente, a pesquisadora apresentava apenas a função de aceitar os participantes que desejassem fazer parte desse ambiente, que contava com oito membros: a professora-mediadora e os sete professores-aprendizes.¹⁴

A entrevista foi outro instrumento de pesquisa utilizado na análise dos dados. Vieira-Abrahão (2006b), ao defini-la, afirma que é constituída de perguntas que são realizadas face a face e podem ser classificadas como estruturadas, semi-estruturadas e livres. No caso dessa pesquisa, vamos um pouco além na definição desse conceito, uma vez que, com o avanço tecnológico, essas entrevistas permitem que sua realização aconteça também de maneira virtual, como no caso deste estudo. Utilizando o *chat* do aplicativo *Windows Live Messenger*, realizamos uma entrevista de caráter semi-estruturado, uma vez que esta apresentava uma estrutura anterior para focarmos questões mais específicas, que gostaríamos de saber quando

¹⁴ O link para acessar o *wiki* é <<http://teletandemitaliano.wikispaces.com/>>.

iniciamos a análise de dados, mas, ao mesmo tempo, permitia uma significativa flexibilização com relação a esses questionamentos.

Ao longo do desenvolvimento da pesquisa, os participantes trocaram mensagens entre si. Consideramos como instrumento de pesquisa todo o registro dos *e-mails* trocados entre os participantes, relacionados a esta pesquisa. Eles foram enviados para tirar dúvidas eventuais, para marcar reuniões de mediações, para informar sobre o andamento das interações ou mesmo para notificar participantes sobre postagens no *wiki* e sobre participações no mesmo. Além destas mensagens, trocadas por *e-mail*, há registros de conversas informais entre a pesquisadora e a professora-mediadora e os professores-aprendizes, tanto presenciais, das quais foram feitas algumas notas pela pesquisadora, quanto virtuais, em trocas de *e-mail* e por meio do aplicativo *Windows Live Messenger*, registradas no próprio *Windows*.

Para melhor visualização dos instrumentos de pesquisa utilizados, bem como de sua finalidade e desenvolvimento, apresentamos um quadro sintético, contendo informações relevantes acerca dos instrumentos utilizados para coleta de dados.

<u>Instrumento</u>	<u>Participantes</u>	<u>Quando</u>	<u>Objetivos</u>
Questionário aberto	Professores-aprendizes (Franco, Elena, Sara) e Mediadora	Antes do início do ttandem e da formação da CdP.	Explorar as percepções pessoais, crenças e opiniões dos participantes que possam auxiliar na compreensão de sua prática.
Gravação das sessões de mediação	Professores-aprendizes e Mediadora	Durante o desenvolvimento da Pesquisa.	Verificar questões pertinentes ao processo de formação pré-serviço atentando para a caracterização dos recursos humanos, metodológicos e tecnológicos e para formação reflexiva do aprendiz.
O ambiente virtual <i>wiki</i>	Professores-aprendizes e Mediadora	Durante o desenvolvimento da Pesquisa.	Verificar questões pertinentes ao processo de formação pré-serviço atentando para a caracterização dos recursos humanos, metodológicos e tecnológicos e para formação reflexiva do aprendiz.
Entrevista semi-estruturada	Professores-aprendizes (Franco, Sara, Ivo e Elena) e Mediadora	Ao término do desenvolvimento da pesquisa.	Investigar questões mais pontuais que não foram abordadas de maneira muito detalhada nos demais instrumentos com relação à formação pré-serviço no meio virtual.
Registros de <i>e-mails</i> trocados entre os participantes	Professores-aprendizes e Mediadora	Durante o desenvolvimento da Pesquisa.	Verificar questões pertinentes ao processo de formação pré-serviço atentando para a caracterização dos recursos humano-metodológicos e tecnológicos utilizados pela professora-mediadora.
Registros de conversas informais	Professores-aprendizes e Mediadora	Durante o desenvolvimento da Pesquisa.	Explorar as percepções pessoais, crenças e opiniões dos participantes que possam justificar sua prática.

Quadro 7: Instrumentos de pesquisa

Para uma melhor visualização dos registros coletados por diferentes instrumentos de pesquisa, encontram-se, anexados à tese, a transcrição da gravação da primeira sessão de mediação, realizada por meio do *chat* (anexo 1), da sexta reunião de mediação, realizada em videoconferência (anexo 2) e os questionários abertos dialogados de pesquisa, do professor-aprendiz e da professora-mediadora (anexo 3 e 4).

2.3 Procedimento de análise dos dados

Após a coleta dos registros, feita por meio dos instrumentos de pesquisa já citados, triangulamos os dados obtidos, a fim de verificarmos a recorrência de questões pertinentes ao

nosso trabalho, considerando os objetivos propostos pela pesquisa: investigar os recursos humanos, metodológicos e tecnológicos que foram utilizados pela professora-mediadora e também pelos professores-aprendizes na configuração da CdP e se e como estes recursos possibilitam o desenvolvimento de uma prática reflexiva por parte dos envolvidos, a fim de compreender como se dá a formação pré-serviço desses professores no contexto virtual e para atuar nesse contexto.

Os dados primários desta pesquisa foram as gravações das sessões pontuais de mediação e o ambiente *wiki*, que era uma espécie de extensão das sessões de mediação, uma vez que ambos constituíram o corpo da CdP. Objetivando verificar os recursos humanos, metodológicos e tecnológicos, realizamos leituras cuidadosas dos dados primários, nomeando ideias e conceitos com palavras-chave, tendo em mente o foco da pesquisa. Ao realizarmos esse processo de análise do conteúdo, procuramos agrupar as palavras-chave que apresentavam semelhanças ou não em subcategorias, nos atentando para a forma como a mediação havia sido realizada (*chat*, presencial, videoconferência e *wiki*). Essas subcategorias foram assim denominadas por serem extensões e/ou subdivisões das três amplas categorias pré-existent: humanos, metodológicos e tecnológicos.

O próximo passo foi nos voltarmos para os dados secundários (questionários abertos, entrevista semi-estruturada, registro de *e-mails* trocados entre os participantes e registro de conversas informais) para verificar a recorrência e/ou pertinência das subcategorias até então levantadas. Após triangularmos dados e perspectivas, tendo em vista a forma como a mediação havia sido realizada, elaboramos asserções, a partir das categorias pré-existent e das subcategorias criadas, contemplando excertos comprobatórios dessas asserções, para que pudéssemos responder à primeira subpergunta de pesquisa *Como se configuram os recursos humanos, metodológicos e tecnológicos na formação de uma Comunidade de Prática?*

Em seguida, objetivando investigar se e como os recursos humanos, metodológicos e tecnológicos possibilitaram o desenvolvimento de uma prática reflexiva, revisitamos os dados primários para identificarmos todos os momentos em que havia o desenvolvimento de prática reflexiva. Feito isso, à luz da teoria da área, nomeamos os tipos de reflexões encontradas, organizando-os, assim, a partir de outras categorias, além das já existentes na literatura. Levantamos asserções, levando em consideração o ambiente em que a mediação foi realizada e os recursos humanos, metodológicos e tecnológicos, contemplados na primeira pergunta, e buscamos excertos que pudessem comprovar as asserções levantadas para responder à segunda pergunta de pesquisa *Como estes recursos possibilitam o desenvolvimento do processo reflexivo do professor-aprendiz?*

Por fim, de posse dos resultados das análises realizadas para responder às duas perguntas de pesquisa, revisitamos os dados, em especial os dados secundários, em busca de recorrências de categorias/ou subcategorias, asserções e excertos, abordados anteriormente, e/ou outras questões que pudessem justificar ou elucidar ainda mais a formação inicial do professor-aprendiz nesse contexto para respondermos à grande pergunta de pesquisa *Como se dá a formação inicial do professor-aprendiz de língua estrangeira no e para o contexto virtual?*

Passaremos, agora, ao próximo capítulo, em que contemplamos a análise e a discussão dos dados.

CAPÍTULO III: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, apresentamos a análise e discussão dos dados e respondemos à grande pergunta de pesquisa e às duas subperguntas que orientaram a realização deste trabalho, a saber:

- 1- Como se dá a formação inicial do professor-aprendiz de língua estrangeira no e para o contexto virtual?
 - a) Como se configuram os recursos humanos, metodológicos e tecnológicos na formação de uma Comunidade de Prática?
 - b) Como estes recursos possibilitam o desenvolvimento do processo reflexivo do professor-aprendiz?

O capítulo encontra-se subdividido em três partes. Na primeira parte, orientada pela primeira subpergunta (a), mapeamos os recursos humanos, metodológicos e tecnológicos que configuraram a formação da CdP. Com relação à divisão dos recursos em três categorias, é importante ressaltar que, em alguns momentos, houve dificuldade na definição dos recursos como humano, metodológico ou tecnológico, uma vez que há um imbricamento muito intenso entre eles e, muitas vezes, o mesmo recurso apresenta características que perspassam os demais. Assim sendo, embora saibamos que não há um enquadramento rígido, realizamos uma subdivisão com base nas características mais salientes de cada recurso para facilitar a compreensão e apresentá-los de maneira mais didática.

Na segunda parte, orientada pela segunda subpergunta de pesquisa (b), abordamos o desenvolvimento do processo reflexivo da professora-mediadora e dos professores-aprendizes. Com base na literatura da área, buscamos compreender e caracterizar qual o tipo de reflexão foi suscitada durante todo o processo de mediação, considerando os recursos humanos, metodológicos e tecnológicos que configuraram a formação da CdP e que foram fundamentais para o desenvolvimento do processo reflexivo.

Por fim, na terceira parte deste capítulo, orientada pela pergunta de pesquisa mais ampla, retomamos os resultados obtidos, referentes ao levantamento dos recursos humanos, metodológicos e tecnológicos e o desenvolvimento do processo reflexivo, ao longo da realização desta pesquisa, de modo a compreender mais profundamente o desenvolvimento e a possível contribuição deste trabalho de formação inicial na preparação desses futuros professores, no meio virtual e para atuar nesse contexto.

3.1 A configuração dos recursos humanos, metodológicos e tecnológicos na formação de uma Comunidade de Prática

Tendo como principal objetivo verificar os recursos humanos, metodológicos e tecnológicos que configuram a formação da CdP, explicitamos as subcategorias que foram levantadas a partir da análise dos dados, às quais foram posteriormente classificadas em categorias mais amplas: humanas, metodológicas e/ou tecnológicas. A saber: (1) organização da interação entre os membros da CdP, (2) intervenção da mediadora (conteúdo da mediação e questionamentos), (3) participação dos professores-aprendizes e/ou da professora-mediadora, (4) características dos recursos tecnológicos, (5) relação entre a professora-mediadora e os professores-aprendizes, (6) relação entre os professores-aprendizes, (7) recursos suplementares, (8) relação da professora-mediadora e dos professores-aprendizes com a tecnologia.

Retomando o que foi dito anteriormente, apesar do entrelaçamento existente entre recursos humanos, metodológicos e tecnológicos, que torna difícil, muitas vezes, uma dissociação entre eles, denominamos de humanos todos os recursos que estão associados à relação estabelecida entre os participantes, de metodológicos, a forma como os processos de ensino e aprendizagem são desenvolvidos e realizados e, por fim, de tecnológicos, todos os recursos associados à tecnologia. Com base nessas definições, foi possível classificar as subcategorias em humanos (H), metodológicos (M) e/ou tecnológicos (T), conforme podemos visualizar no quadro que segue.

(M/H)	Organização da interação entre os membros da CdP
(M)	Intervenção da mediadora (conteúdo das mediações e questionamentos)
(M/H)	Participação dos professores-aprendizes e/ou da professora-mediadora
(T)	Características dos recursos tecnológicos
(M/H)	Relação entre a professora-mediadora e os professores-aprendizes
(H)	Relação entre os professores-aprendizes
(M/T)	Recursos suplementares
(H/T)	Relação da professora-mediadora e dos professores-aprendizes com a tecnologia

Quadro 8: Classificação das subcategorias em (H) humanos, (M) metodológicos e (T) tecnológicos

As subcategorias serão contempladas mais detalhadamente ao longo da discussão sobre os recursos humanos, metodológicos e tecnológicos, presentes nas sessões de mediação realizada via *chat*, encontros presenciais, videoconferência e *wiki*. Muitas dessas subcategorias puderam ser classificadas em mais de uma categoria, como podemos visualizar no quadro anterior. Devido ao intenso imbricamento entre elas, optamos por não abordá-las separadamente. Tal procedimento, se realizado, apenas tornaria o texto truncado e demarcado.

3.1.1 A configuração de recursos humanos, metodológicos e tecnológicos presentes na mediação no *chat*

Nesta seção apresentaremos os recursos humanos, metodológicos e tecnológicos que configuraram a constituição da CdP e que estão presentes nas mediações realizadas via *chat*. Essa ferramenta foi utilizada apenas para a realização da primeira de mediação, uma vez que, após sua utilização, os professores-aprendizes preferiram realizar as sessões de forma presencial e/ou usando áudio e vídeo, já que, segundo eles, a mediação por *chat* foi produtiva, porém um pouco difícil de ser realizada pelo fato de propiciar postagens simultâneas, o que dificultava a compreensão. Diante disso, acreditamos ser pertinente fazer um levantamento e análise dos recursos que configuraram a realização dessa forma de mediação.

O recurso metodológico utilizado pela mediadora para o desenvolvimento de debates entre todos os participantes se pauta essencialmente em questionamentos na tentativa de desencadear o processo reflexivo. Esses questionamentos são realizados de forma mais ampla e geral no início e, posteriormente, ela introduz questionamentos mais pontuais, de maneira a encorajar desacordos e debates entre os participantes, o que, de acordo com Wenger, McDermott e Snyder (2002), são características imprescindíveis de uma CdP. O conhecimento não é visto dentro de uma CdP como um objeto, mas sim como algo que é (co)construído e que reside nas habilidades, compreensões e relações entre os membros. A seguir, o excerto apresenta alguns questionamentos da mediadora.¹⁵

¹⁵ As linhas sublinhadas deste e de outros excertos ressaltam os questionamentos da mediadora (dos mais gerais aos mais específicos).

Excerto 1

- 1.Stella:
- 2.O que teve de bom até agora??
- 3.Ivo: (13:24)
- 4.Eu estou gostando bastante da interação
- 5.Stella: (13h24)
- 6.O que exatamente vc acha bom nas interações Ivo??
- 7.Ivo: (13:24)
- 8.Minha interigente só tem problemas para me compreender pois sabe a pronúncia do português de
- 9.Portugal
- 10.(...)
- 11.Ivo: (13:25)
- 12.Acho que o fato de poder falar e escrever em italiano já é um ótimo motivo...
- 13.Stella: (13h26)
- 14.Ivo, vc acha melhor falar ou escrever em italiano?
- 15.Ivo: (13:26)
- 16.Mas o único problema é que ela não conhece muito sobre a cultura italiana...ou melhor não é que não
- 17.conhece...é que não gosta
- 18.Ivo: (13:26)
- 19.Eu prefiro falar
- 20.(...)
- 21.Sara: (13:27)
- 22.Eu prefiro os dois...eu gosto de interagir...é claro que falando dá pra abordar muito mais assuntos, mas
- 23.escrevendo vemos nossos erros de escrita...não sei bem...acho que as duas formas tem utilidades distintas,
- 24.mas indispensáveis
- 25.Giovanna: (13:28)
- 26.Tive um pouco de dificuldade, pois eu tinha que escrever rápido e às vezes me esquecia de algumas
- 27.palavras
- 28.Stella: (13:28)
- 29.Vocês concordam com que a Sara disse sobre falar X escrever? (13:28)
- 30.Ivo: (13:28)
- 31.Está aí a diferença da fala...o improvisado é mais rápido.
- 32.(...)
- 33.Stella: (13:30)
- 34.Ainda quero saber se vcs concordam com o que a SARA disse SOBRE ESCRIVER X
- 35.FALAR
- 36.Franco: (13:30)
- 37.Também acho
- 38.Giovanna: (13:30)
- 39.A minha interigente, por exemplo não sabia o que era “legal” quando escrevi!!
- 40.(...)
- 41.Franco: (13:31)
- 42.A minha também não sabia
- 43.Franco: (13:31)
- 44.Com a minha parceira combinamos de fazer uma interação falada e outra escrita...
- 45.Franco: (13:32)
- 46.Mas até agora só conseguimos fazer as escritas
- 47.Giovanna: (13:32)
- 48.Eu acho que falar é algo mais dinâmico; se a gente erra, nosso interigente pode nos ajudar na correção
- 49.Franco: (13:32)
- 50.elas tem alegado que o pc delas tem dado problema quando se aceita o vídeo e áudio
- 51.Franco: (13:32)
- 52.acho a escrita importante tbm
- 53.Giovanna: (13h33)
- 54.já na escrita fica mais difícil de nós nos entendermos, porém concordo que as duas coisas são necessárias
- 55.Ivo (13:33)
- 56.concordo, mas ainda prefiro a interação por fala... e olha que a conversa que tivemos escrita fluiu um
- 57.pouco melhor... ainda temos um pouco de dificuldade para compreender o que o outro fala...o
- 58.equívoco de som dela não é bom tbém... e ela não compreende o sotaque brasileiro

59.Franco: (13:33)

60.pelo menos eu possuo muito erro ortográfico em italiano e gostaria muito de ser ajudado

61.nisso

62.Franco: (13:34)

63.a escrita sem dúvida é importante

(...)

64.Stella (13:37)

65. vos já pararam pra pensar que, apesar de ser por escrito, ainda assim é uma interação em tempo real e por
 66.isso é muito parecida com uma conversa face a face?

(1ª mediação – Chat)

No excerto anterior, podemos observar que a mediadora inicia a mediação com uma questão geral (linha 2), ela quer saber sobre os fatores positivos das interações até aquele momento e, quando um dos interagentes cita o fato de falar e escrever em italiano (linha 12), ela utiliza-se dessa colocação para questionar sobre a questão da fala e da escrita no tandem (linha 14), vai direcionando as perguntas em função dessa discussão e promove debates ao questionar se os demais concordam ou não com o ponto de vista de uma das professoras-aprendizes (linha 29). Ao serem apontados pelos professores-mediadores fatores favoráveis e desfavoráveis com relação ao uso do *chat* e do áudio em interações, a mediadora torna seu questionamento mais específico ao sugerir que há semelhanças entre *chat* e interação face a face (linhas 65 e 66).

No excerto a seguir, tem-se a mesma forma de organização da mediação. Stella retoma uma questão, apontada por Ivo, no início da mediação, quando ela instiga a discussão com questionamentos gerais. Ela busca maiores esclarecimentos sobre o fato da parceira de tandem de Ivo não gostar de falar sobre cultura, como ele mesmo afirma (linhas 11 e 13). Para que todos possam participar, ela, em seguida, formula uma questão direcionada aos professores-aprendizes para fazê-los refletir se eles têm falado sobre cultura com seus parceiros e como isso tem sido realizado (linha 15). Como Ivo lamenta o fato da parceira só gostar de literatura e música inglesa, Stella questiona se cultura não seria também o que se vivencia na rua (linha 21). As participações se dão de maneira espontânea e, antes que esta pergunta seja respondida, Franco cita como fator favorável o fato de sua parceira não saber muito sobre cultura brasileira, pois, dessa forma, ele pode trabalhar melhor com ela (linhas 32 e 33). Stella, diante dessa colocação do participante, questiona como esse trabalho poderia ser realizado (linha 37), direcionando e incitando a discussão.

Excerto 2

- 1.Stella: (13:47)
- 2.Bom, tem um outro assunto sobre o qual ainda queria conversar com vcs...
- 3.Sara: (13:47)
- 4.o meu problema foi com o programa de gravação
5. já que é importante gravar eu acho que deve ser investigado um bom programa que não apresente muitos
- 6.problemas e depois comprá-lo...
- 7.Franco: (13:47)
- 8.bom, tive problemas até agora utilizando o msn, na próxima interação pretendo utilizar outro programa pra
- 9.tentar solucionar o problema
- 10.Stella: (13:48)
- 11.lá no começo o Ivo (eu acho) falou que a parceira dele não fala sobre cultura porque não gosta...
- 12.Stella: (13:48)
- 13.como assim?
- 14.Stella: (13:48)
- 15.vcs tem falado sobre cultura com seus parceiros? Como tem sido?
- 16.Ivo: (13:49)
- 17.ela disse que só lê livros ingleses, só escuta música inglesa...
- 18.Franco: (13:49)
- 19.eu tenho conversado sobre cultura sim
- 20.Stella: (13:49)
- 21.mas, Ivo, cultura não é algo que a gente vive na rua?
- 22.Franco: (13:49)
- 23.meu interagente demonstra ter muito interesse pela cultura brasileira
- 24.Franco: (13:49)
- 25.apesar de conhecer muito pouco
- 26.Ivo: (13:49)
- 27.combinamos de trocar alguns contos, enviei da Clarice e ela me enviou um trecho de um livro que está
- 28.escrevendo que se passa em Londres, mas ao menos é escrito em italiano
- 29.Stella: (13:50)
- 30.será que só lendo livros pra entender sobre cultura??
- 31.Franco: (13:50)
- 32.por um lado o fato dela conhecer muito pouco é bom pra mim pois posso trabalhar bastante com ela esse
- 33.assunto
- 34.Giovanna: (13:50)
- 35.não falamos ainda sobre isso
- 36.Stella: (13:50)
- 37.tem razão, Franco como pode ser feito isso?
- 38.Ivo: (14:50)
- 39.sim é... mas queria falar sobre música e ela não soube me indicar ninguém além da Ligabue, fomos falar de
- 40.literatura e ela não sabia muito bem
- 41.Giovanna (13:51)
- 42.eu, às vezes pergunto alguma coisa pra ela sobre Itália, como onde eles gostam de passear, como são os
- 43.bares, etc e ela pergunta como é aqui
- 44.Stella: (13:51)
- 45.entendi, Ivo
- 46.Ivo: (13:51)
- 47.perguntei o que ela conhecia de literatura Brasileira e ela disse que adora a carta do descobrimento de
- 48.Caminha
- 49.Giovanna: (13:51)
- 50.mas pretendo, nas próximas interações saber mais sobre a cultura
- 51.Sara: (13:52)
- 52.eu acho que falar sobre cultura é por exemplo falar sobre uma festa popular que acontece lá e por isso
- 53.talvez ele possa me passar com mais riqueza de detalhes o que faz parte do cotidiano dele...
- 54.Stella: (13:52)
- 55.Como vcs acham que podem ajudar seus parceiros a conhecerem melhor a cultura brasileira?
- 56.Franco: (13:52)
- 57.bom, tenho feito isso por meio de questões que apresento a ela
- 58.Giovanna: (13:52)

- 59.acho que indicando algumas obras que a gente conheça, alguns cantores...
- 60.Ivo: (13:53)
- 61.então essa seria a próxima parte...já falamos sobre o reveillon daqui e de lá, sobre linguagem de
- 62.internet...mas acho que a troca de música e livros é algo que proporciona uma extensão da interação...
- 63.Franco: (13:53)
- 64.questiono se ela conhece a culinária, alguma cidade daqui...
- 65.Franco: (13:53)
- 66.questiono sobre música também
- 67.Franco: (13:53)
- 68.eu vou apresentando algumas coisas e ela
- (...)
- 69.Stella: (13:54)
- 70.podemos continuar pelo wiki?
- 71.Stella: (13:54)
- 72.vou fazer uma sugestão
- 73.(...)
- 74.Stella: (13:55)
- 75.vou postar dois textos (curtos, prometo)
- (...)
- 76.Stella: (13:55)
- 77.um sobre fala x escrita e um sobre cultura
- (...)
- 78.Stella:
- 79.gostaria que vocês lessem e postassem suas impressões sobre as leituras, pode ser?

(1ª mediação – Chat)

Os questionamentos tornam-se mais específicos e promovem discussões sobre o que seria cultura e como isso vem sendo trabalhado no tndem. No excerto 2, ao tornar os questionamentos mais específicos e indagar se cultura estaria também nas ruas (linha 21) ou somente nos livros (linha 30), Stella tenta fazê-los refletir sobre outras possíveis definições de cultura. Seria uma boa oportunidade para que a mediadora introduzisse conceitos científicos, definindo cultura com base na literatura da área, mas ela não o faz, perdendo, assim, uma oportunidade de estabelecer um diálogo entre conceitos cotidianos e científicos. Ela simplesmente menciona, de maneira muito imprecisa e sem aparato científico, que cultura seria algo que se vive na rua e que não seria aprendida apenas por meio dos livros, redirecionando os questionamentos de maneira um tanto quanto parcial, de acordo com suas concepções.

O mesmo processo de questionamentos e a lacuna no que se refere à introdução de conceitos científicos também são constatados no excerto 1. Verifica-se, portanto, explicitação de conceitos cotidianos, mas não se estabelece um processo cíclico de mediação dialógica para que os professores-aprendizes pudessem entrar em contato com conceitos científicos, de forma a integrar conceitos cotidianos e científicos. A introdução de conceitos científicos de maneira mais completa se dá com a postagem e leitura de textos que abordam os temas trabalhados. Stella sugere a leitura dos textos sobre fala *versus* escrita e sobre cultura (excerto

2, linhas 75 a 79), que foram postados no *wiki* para leitura que deveria ser realizada posteriormente. A mediadora ainda propõe atividades para serem desenvolvidas, leitura do texto sobre fala e escrita e sobre cultura e postagem das impressões sobre a leitura (linha 79). A professora-mediadora posta apenas o texto sobre cultura bem posteriormente e a atividade acaba não sendo concretizada pelos professores-aprendizes, que afirmam, em mediações futuras, ter realizado a leitura proposta. Assim, o conceito é introduzido em forma de texto, mas como não se realiza a atividade, não há indícios de uma visível transformação de conceitos cotidianos e científicos.

Os questionamentos genéricos vão se tornando mais pontuais/específicos à medida que a mediação é desenvolvida. Ao indagar, a mediadora abre espaço para discussão e exposição de pontos de vista, criando, dessa forma, ZDPs (VIGOTSKI, 1998, 1999). A postura da professora-mediadora de prioritariamente questionar o professor-aprendiz, se por um lado é responsável pela criação de ZDP, fazendo com que os participantes explicitem conceitos cotidianos e reflitam sobre sua prática, por outro, revela uma preocupação da mediadora em ser útil, o que faz com que ela aborde questões que poderiam não ser alvo de preocupações momentâneas dos professores-aprendizes. Eles participam ativamente, explicitam seus conceitos, dialogam entre si, mas, em nenhum momento, realizam questionamentos, que são essencialmente realizados pela mediadora, o que, em contrapartida, não dificulta ou impede a criação de ZDPs pelos professores-aprendizes.

Assim como a mediadora cria essas zonas, os aprendizes também o fazem, na medida em que respondem aos questionamentos da mediadora, expondo conceitos cotidianos. Estes criam novas ZDPs, abrindo espaço para que novos conceitos cotidianos sejam expostos e compartilhados por outros professores-aprendizes. Como descrito anteriormente, a discussão sobre fala e escrita faz com que os participantes apresentem pontos de vista, argumentem em prol daquilo que consideram mais relevante, discordem entre si, fomentando, dessa forma, a discussão e compartilhando de questões de ordem mais prática e técnica, baseadas nas próprias experiências dos professores-aprendizes.

Na figura a seguir, podemos visualizar a organização da mediação que contempla a forma de intervenção da mediadora e a criação de ZDPs, descritos anteriormente.



Figura 2: Organização da mediação no *chat* (Figura de minha autoria)

Vistos de uma perspectiva sociocultural (JOHNSON, 2009), o processo de ensino e aprendizagem, nesse contexto, pode ser caracterizado como um processo dialógico, no qual conceitos (espontâneos ou não), que fazem parte da experiência cotidiana dos professores-aprendizes, tornam-se explícitos e abertos para processos do discurso que podem promover reorganização, refinamento e reconceitualização. Por meio da assistência da mediadora, que possibilita essa abertura de diálogo, com base nas experiências vivenciadas pelos professores-aprendizes, os conceitos cotidianos que, muitas vezes, podem permanecer obscuros para um indivíduo, tornam-se explícitos, juntamente com outros conceitos cotidianos de outros participantes.

A assistência da mediadora, ao promover essa abertura, funciona como andaimes e/ou como uma interação dialógica, na medida em que promove envolvimento e participação dos professores-aprendizes em uma prática social e colaborativa, em um movimento “de fora para dentro”, ou seja, interpessoal em direção ao intrapessoal (VIGOTSKI, 1998, 1999; VAN HUIZEN, 2005 e JOHNSON, 2009). Os questionamentos, neste caso, funcionam como instrumentos de mediação, conforme expostos por Johnson (2009), porque possibilita a criação de ZDPs, ao alimentarem a participação na comunidade e expandirem a compreensão

dos aprendizes, que são responsáveis pela criação de outras ZDPs, ao verbalizarem e compartilharem conceitos cotidianos, que são aprendidos por meio da prática cultural e estão ligados à aprendizagem em contextos específicos, desprovidos de instruções formais (SMAGORINSKY, P. *et al*, 2003).

Há verbalização e reflexão sobre conceitos cotidianos, mas não se verifica inserção de conceitos científicos. Os professores-aprendizes só entram em contato realmente com esses conceitos quando lêem os textos postados no *wiki*, que são sugeridos pela mediadora. Assim sendo, a mediadora cria a ZDP dos aprendizes, prepara o contexto para introdução de conceitos científicos, que, de acordo com SMAGORINSKY *et al* (2003), são aprendidos por meio de instruções formais e estão fundamentados em princípios gerais e teorias formais, e, por fim, propõe a atividade baseada nos textos sugeridos, que apresentam como tema os dois assuntos abordados durante a mediação (excerto 2, linha 79).

No processo cíclico de mediação dialógica, os conceitos cotidianos se tornam explícitos e os conceitos científicos são introduzidos, experimentados e usados em atividades significativas e intencionais com o objetivo de desenvolver as habilidades cognitivas dos aprendizes, de maneira que eles possam atingir uma determinada finalidade ou solucionar seus próprios problemas (JOHNSON, 2009). Ainda de acordo com a autora, o professor tem como finalidade criar oportunidades para introduzir os aprendizes a esses novos conceitos. Ao citar Vigotski, Smagorinsky *et al* (2003) afirma que o desenvolvimento de conceitos científicos baseia-se na instrução formal, na consciência e vontade do aprendiz e depende da interação dentro do campo conceitual do aprendiz, com o desenvolvimento de relação dialética entre conceito espontâneo e científico, envolvendo situações significativas e de aplicações concretas.

Essas condições, necessárias para que haja desenvolvimento de conceitos científicos, nos faz questionar e distinguir *introdução de desenvolvimento/aprendizagem*.¹⁶ Há introdução e contato dos professores-aprendizes com conceitos científicos, uma vez que isso é propiciado pela professora-mediadora, ao realizar a postagem de textos no *wiki*, os quais são lidos por Franco e Elena, porém, não parece haver desenvolvimento de conceitos pelos professores-aprendizes, uma vez que a atividade proposta (excerto 2, linha 79), para elucidação desse conceitos, não é realizada, nem há aplicação concreta ou intenção de aplicação dos possíveis conceitos a situações práticas de interação tandem.

¹⁶ Não nos ateremos à diferenciação entre aprendizagem e desenvolvimento.

A mediadora posta apenas o texto referente à cultura, porém, após outras mediações (o texto não é postado logo de imediato). Primeiramente, ela posta um texto sobre *feedback* em ambientes virtuais que traz também características das interações faladas e escritas. Para estas postagens, ela usa como recurso suplementar o ambiente *wiki*, porém, a atividade proposta não é realizada e não se atinge o nível da concretização desses possíveis conceitos (SMAGORINSKY *et al*, 2003 e JOHNSON, 2009). Assim sendo, esbarramos na dificuldade dos programas de formação de professores em ensinar conceitos. Baseando-se na formação de conceitos de Vigotski, apresentada por Smagorinsky et al (2003), que a relaciona ao processo de ensinar e aprender LE, acreditamos que os professores-aprendizes, ao serem mediados via *chat*, desenvolvem apenas complexos e pseudoconceitos, e não atingem o estágio mais avançado que seria a transformação de conceitos.

Atentando para a participação dos professores-aprendizes, constatamos, que à medida que as discussões vão sendo realizadas, os professores-aprendizes expõem sua compreensão atual sobre o tema abordado, com base em suas experiências vivenciadas. Os conceitos cotidianos vão sendo explicitados a partir da participação espontânea dos professores-aprendizes, em resposta aos questionamentos da mediadora. Podemos exemplificar, com o excerto 1, as participações espontâneas de cada participante: Ivo (linhas 4, 8, 16, 31, 56), Sara (linha 22), Giovanna (linhas 26, 39, 48, 54), Franco (linhas 37, 44, 46, 50, 52, 60 e 63). Apenas no início da mediação, em dois momentos específicos, há nomeação de professores-aprendizes pela mediadora (linhas 6 e 14), em que se é pedido a Ivo para esclarecer o que de fato ele considera bom nas interações e opinar sobre qual das duas formas (falar ou escrever) ele acredita ser mais importante.

A aprendizagem demonstra ser desenvolvida por meio da interação social espontânea e colaborativa entre os participantes da CdP, revelando engajamento mútuo, característica apontada por Wenger (1998), na tentativa de compreenderem melhor a necessidade das interações faladas e escritas no ttandem (excerto 1) e o que seria cultura (excerto 2), com base na explicitação de conceitos cotidianos, a partir de participações espontâneas. Existem, dessa forma, comprometimento e contribuição dos professores-aprendizes que caracterizam e tornam produtivo o processo de negociação que ocorre na CdP. A formação se dá por meio da reflexão e da (re)laboração de experiências em um processo extremamente pessoal e, ao mesmo tempo, social. Dessa forma, a relação que se estabelece entre indivíduo e sociedade, ou mais especificamente, CdP, é visto como um processo dialético (VIGOTSKI, 1999, p.169).

No excerto 1 (da linha 48 a 63), há um momento de discussão intensa e de negociação entre os professores-aprendizes que revela esse engajamento mútuo com base em suas experiências vivenciadas, trazendo à tona seus conceitos cotidianos, por meio da criação de ZDPs pelos próprios professores-aprendizes. Os conceitos vão se tornando explícitos com base no que foi dito pelos participantes, em uma tentativa de negociação e de exposição de pontos de vista em comum e diferentes. Giovanna afirma que falar é mais importante em interações tandem (linha 48), Franco, com base nessa colocação, expõe que a escrita também seria (linha 52), uma vez que realiza somente a interação escrita e afirma que esta é bem sucedida, Giovanna, diante da colocação de Franco, concorda que as duas sejam importantes, mas mostra um ponto negativo nas interações escritas, a dificuldade de compreensão entre si (linha 54 e 56). Ivo afirma concordar com essas afirmações, mas reitera seu ponto de vista a respeito das interações faladas, que seriam melhores, mesmo quando o equipamento de som não ajuda muito (da linha 56 a 58) e, diante disso, Franco afirma a importância da escrita, principalmente quando quer ser ajudado quanto à correção ortográfica (linhas 60 e 61).

Os conceitos cotidianos tornam-se explícitos e são abertos para negociação. Há dessa forma, a criação da ZDP, fornecimento de andaimes pelos professores-aprendizes (VIGOTSKI, 1998) e abertura para que o conceito científico possa ser introduzido. Conforme apontado por Prado (2002 *apud* LOPES e SALVAGO, 2005), por meio do *chat*, os participantes podem expressar questões que não são tão complexas, o que cria a necessidade de estratégias apropriadas que, neste caso, partem da mediadora, ao tentar realizar questionamentos mais pontuais, o que promove uma discussão mais profunda por parte dos participantes, que passam a concordar e discordar entre si, justificando suas escolhas, como podemos visualizar nos excertos 1 e 2.

De acordo com Banzato (2002), que aborda em seu texto o uso do *chat* como instrumento de comunicação síncrona, os aprendizes devem ser encorajados a se manifestarem, exprimindo suas ideias, e o professor passa a ser fundamental para que isso ocorra. O professor necessita elogiar os aprendizes e solicitar-lhes que contestem o que outros colegas disseram. Além disso, o autor estabelece como função do professor a introdução do tema, esclarecimentos das temáticas principais e anunciação quando se necessita passar para um outro assunto. Ele dirige toda a discussão e estimula novas perspectivas e participações. Nesta mesma perspectiva, Gervai (2004) acredita que o professor tem a função de coordenar o processo e, para que um padrão diferente do bate-papo informal aconteça, é necessário que o professor apresente objetivos claros sobre o que deve ser discutido neste espaço, coordenando, dessa forma, o processo que é realizado por meio dessa ferramenta.

Questão fundamental, porém, é que verificamos que algumas das características próprias da ferramenta *chat* vão delineando de maneira intensa o desenvolvimento da mediação e, concomitantemente, limitando e/ou, ainda, neutralizando, de certa forma, os recursos humanos e metodológicos. A produção escrita no *chat* é realizada na forma de discurso ágil, natural e fragmentado. Os turnos são difíceis de serem controlados quando a interação é realizada com mais de dois participantes. Para que o comentário não perca a relevância, os participantes procuram produzir mensagens curtas como uma espécie de estratégia, que auxilia a dinamicidade da interação e, a nosso ver, tenta introduzir um caráter mais simultâneo aos diálogos (CRYSTAL, 2001 e LÁZARO, 2002).

No início da mediação, possivelmente devido a essa dificuldade de controle de turno, apontada pelos autores, uma das professoras-aprendizes sugere a realização de uma sequência para que todos possam relatar sobre suas experiências durante o tandem (excerto 3, linha 4). A proposta possivelmente objetivava estabelecer uma certa organização, a fim de que não houvesse fragmentação de discurso e comprometimento da mediação devido às diversas postagens fragmentadas, envidas por vários participantes, em um curto intervalo de tempo. Trata-se de um recurso metodológico que agradou a mediadora e do qual ela fez uso no início da mediação (excerto 3, linha), nomeando os participantes Ivo, Giovanna, Sara e Franco (excerto 3, linha 11), como mostra o excerto que segue.

Excerto 3

- 1.Ivo: (13:24)
- 2.eu estou gostando bastante da interação...
- 3.Giovanna: (13:24)
- 4.a gente pode fazer uma sequência para cada um contar sua experiência
- 5.Stella: (13:24)
- 6.o que exatamente vc acha bom nas interações Ivo??
- 7.Ivo: (13:24)
- 8.minha interagente só tem problemas para me compreender pois sabe a pronúncia do português de 9.Portugal
- 10.Stella: (13:25)
- 11.ok, primeiro o Ivo e depois a Giovanna e depois a Sara e depois o Franco??
- 12.(...)

(1ª mediação – Chat)

Durante o desenvolver da mediação, os assuntos se entrecruzam de tal forma que, ao fazer a sugestão de sequência para que os participantes relatassem suas experiências, Giovanna a faz praticamente ao mesmo tempo em que Ivo e Stella estão conversando sobre a interação dele (da linha 1 a 9 - às 13h43 minutos). Posteriormente, ao ler o que Giovanna

escreveu acima, Stella interrompe a conversa e faz a organização das apresentações. Ao longo da discussão, porém, ao contrário do que foi proposto por uma das participantes, não foi possível estabelecer tempo e ordem para apresentações, uma vez que as discussões ocorreram naturalmente e sem muito controle. Muitas vezes, devido a essas postagens simultâneas, as quais geralmente não estavam completas, porque eram enviados pequenos trechos significativos pelos participantes, os quais se entrecruzavam com outras falas, a mediadora teve que interromper a discussão para pedir maiores esclarecimentos aos professores-aprendizes, como mostrado no excerto a seguir.

Excerto 4

- 1.Sara: (13:43)
- 2.atrapalha demais chegar na hora da interação dar aquele monte de problemas, travar...é difícil
- 4.Ivo: (13:43)
- 5.sim..certa vez ela teimou comigo sobre o uso do pronome relativo... disse que era diferente de Portugal...
- 7.(...)
- 8.Franco: (13:43)
- 9.sim realmente atrapalha muito
- 10.Ivo: (13:44)
- 11.nunca tive problema com os programas, só com o microfone, mas fiz em casa
- 12.Stella: (13:44)
- 13.o que Franco?? os problemas tecnológicos ou o português de Portugal??
- 14.Franco: (13:44)
- 15.na minha última interação perdi minutos tentando solucionar os problemas de audio e
- 16.video
- 17.Stella: (13:44)
- 18.ah, tecnologia...

(1ª mediação – Chat)

Esse excerto permite exemplificar a diferença entre o tempo de produção e o tempo de postagem no *chat*, apontada por Crystal (2001) e Rebelo (2008). Apesar de síncrona, entendemos que a ferramenta não apresenta a característica da simultaneidade, presente em outras interações síncronas, tais como as presenciais e as audiovisuais. Isso, a nosso ver, se deve ao ocultamento de contexto de produção aos outros participantes, limitação apontada por Rebelo (2008), e também devido à falta de sobreposição das produções. Zitzen e Stein (2004) e Kern (1995), citados por Rebelo (2008), asseveram que o contexto de produção é velado porque o participante constrói sua interação longe do olhar crítico dos demais. Os participantes não podem visualizar o processo de construção, como acontece em interações simultâneas, e, quando recebem a mensagem, já recebem-na concluída. Ademais não há resposta instantânea pelos participantes, devido ao aspecto técnico, denominado por Crystal

(2001) de *lag*, ou seja, a mensagem digitada pelo participante leva um tempo para aparecer na tela daqueles que estão participando da interação. Ainda que o tempo para elaborar, digitar e enviar a mensagem corresponda ao mesmo de outro participante, nunca há sobreposição, ou seja, uma mensagem sempre aparece anterior a outra, em uma sequência linear na tela.

No excerto que segue, podemos visualizar a discussão sobre problemas tecnológicos, interrompida por Ivo (linha 5), ao tentar responder a uma questão levantada anteriormente sobre problemas em interagir com um parceiro que compara o português do Brasil com o de Portugal e, como Franco digita logo em seguida e não envia a mensagem na íntegra (linha 9), Stella solicita maiores esclarecimentos (linha 13), mas, assim que Franco envia o restante da mensagem (linha 11), quase ao mesmo tempo em que Stella o questiona (linha 13), a mediadora entende e sinaliza sua compreensão (linha 18). Essa descrição referente à organização do discurso no *chat* revela fragmentação do diálogo, dinamicidade da interação, falta de simultaneidade, problemas relacionados à administração do discurso e dificuldade dos participantes em acompanhar um tópico em questão. A atenção e o direcionamento por parte dos professores-aprendizes e mediadora devem ser bastante intensos para que se possa realizar a leitura das postagens, fazer a relação entre elas, mantendo o foco da interação, escrever, muitas vezes, reformulando o discurso em função do que se é postado pelos outros, enquanto se escreve e, por fim, realizar a postagem, o que pode ocasionar incompreensão momentânea pelos participantes, como constatado no excerto abordado.

Além da necessidade de se fragmentar o discurso e simplificar a informação (economia na escrita), o participante deve exercitar três habilidades: escrita, postagem e leitura, as quais exigem tempo, bem como o trabalho de movimentar a barra de rolagem para visualizar as postagens, quando muitas mensagens são enviadas ou quando se deseja resgatar algo que foi postado há algum tempo. Isto caracteriza a mediação realizada por meio dessa ferramenta e pode ainda provocar insatisfação, salientada pelos próprios professores-aprendizes, ao serem questionados pela mediadora (excerto 5, linha 1). Eles demonstram descontentamento devido às postagens simultâneas pelos participantes (linhas 2, 11, 12) e ressaltam a diferença entre o *chat* e a fala (linhas 18 e 19). A fala, segundo uma das professoras-aprendizes, é melhor porque é um processo mais dinâmico (linha 18), mas, por outro lado, conforme aponta a outra professora-aprendiz, o *chat* é mais fácil no caso de armazenamento e postagem em outros ambientes como no *wiki* (linhas 4, 5, 20 e 21), o que poderia contribuir para retomar tópicos, pensar um pouco mais sobre questões abordadas, promover maiores discussões, a depender de como for trabalhado, como podemos observar no excerto a seguir.

Excerto 5

- 1.Stella: o que vocês acharam? foi ruim?
- 2.Giovanna: todo mundo respondia ao mesmo tempo e a gente ficava perdido quem responderia
- 4.Stella: e: eu acho assim se: a gente conseguisse fazer com que todos se vissem né? seria melhor até mesmo
- 5.porque pra voltar depois e vê/é gravar a reunião e você assistiu depois
- 6.Stella: huhum
- 7.Sara: eu/eu/eu acho que eu gravei a parte escrita depois a gente vê né? então eu acho que é mais importante ou
- 8.se todo se vêem online ou faze: todos aqui presentes pra mim é melhor
- 9.Stella: ok eu acredito
- 10.Sara: MELHOR/melhor do que ficar no chat
- 11.Stella: bagunça um pouco alguns se perde e ou fica sei lá um escreve aí o outro não escreve aí já tá na
- 12.outra é não dá tempo de todo mundo falar
- 13.Franco: []
- 14.Franco: é já mudou de assunto
- 15.Giovanna: só se fizesse uma sequencia se faz uma pergunta aí faz uma sequência de resposta mas não foi o
- 16.que aconteceu todo mundo respondeu ao mesmo tempo
- 17.Sara: []
- 18.Sara: porque na fala é mais dinâmico, mais rápido e tal (+) a aula é
- 19.melhor
- 20.Giovanna: por outro lado a parte de se postar no caso de documentar no caso de depois postar a conversa é
- 21.mais fácil por chat
- 22.Sara: é

(2ª mediação - Presencial)

Apesar de uma intensa atenção dispensada pelos participantes, da busca pela organização da mediação, por meio de sequência para participação, e da tentativa de se instaurar uma postura simétrica pela mediadora, o uso do *chat* acabou limitando o trabalho de troca e colaboração devido à dificuldade dos participantes realizarem um discurso menos fragmentado, de forma que o professor-aprendiz pudesse se expressar de maneira mais completa e enriquecedora e, ainda, realizar a postagem no momento adequado ou no momento em que julgava ser mais pertinente, como mostra o excerto 6. Ao expor seu ponto de vista sobre o uso do *chat*, o participante afirma que, ao usar o *chat*, perde-se significativamente a oportunidade de troca devido às características próprias desse recurso, que impossibilita longas explicações, dificulta a interrupção do colega para fazer contribuições e faz com que o participante queira participar, mas necessite esperar o outro digitar.

Excerto 6

- 1.Ivo: a reunião por chat perdeu significativamente a oportunidade de troca de experiência, acredito que a
- 2.presencial e por Oovo garantem uma maior liberdade de fala (...) certas coisas que acontecem nas
- 3.interações é complicado ou fica muito longo explicar por chat... além do mais a espera é maior pois tínhamos
- 4.que esperar o outro digitar... e não podíamos acrescentar coisas no meio da fala do outro (...) Acho que a
- 5.postura da mediação foi interessante, a Stella sempre deixou a situação descontraída para que realmente
- 6.parecesse uma conversa bem simples.

(Entrevista com Ivo – 14 set 2010)

Nos excertos 1 e 2, analisados anteriormente, nota-se que as falas são curtas e, muitas vezes truncadas, seguindo uma tendência própria desse ambiente dinâmico, o que, de acordo com Ivo, pode impossibilitar trocas significativas mais consistentes porque não se pode explicar mais detalhadamente e tem de se esperar a postagem dos outros (excerto 6, linhas 3 e 4). O professor-aprendiz talvez esteja se referindo ao fato de que quando alguém está digitando, o *chat* sinaliza que uma mensagem está sendo digitada. Cria-se, possivelmente, uma expectativa e o professor-aprendiz necessita esperar a postagem do colega, interromper sua postagem, digitar de maneira mais sucinta para tentar evitar publicações simultâneas e para acompanhar todo o desenvolver da mediação, lendo todas as mensagens ou, ainda, reformular o discurso que havia sido ou estava sendo digitado, em função das novas mensagens postadas. Acompanhar e participar da discussão no *chat* torna-se um processo muito complexo.

A participação no *chat* também é realizada de maneira diversa de outros ambientes no que diz ao seu caráter ativo e passivo. Para evidenciarmos como ela é realizada, recorreremos ao conceito de participação de Wenger, McDermott e Snyder (2002), focalizando um participante que apresenta características bem peculiares. Dentre os participantes, Franco é o mais tímido e introvertido. No início da mediação, ele não se manifesta, preferindo apenas ouvir e aprender com os demais, encontrando-se, portanto, de acordo com Wenger, McDermott e Snyder (2002) em uma posição periférica. Embora os autores tenham usado o conceito núcleo ou grupo central (aqueles que participam ativamente), ativos (aqueles que participam ocasionalmente) e periféricos (que raramente participam) para se referir a situação ampla da CdP, acreditamos ser pertinente utilizá-los em termos de observação de um momento específico dentro da CdP, ao realizar a mediação via *chat*, uma vez que talvez esta posição tenha sido reforçada pelo recurso tecnológico utilizado.

No excerto a seguir, constatamos que Franco não está participando da discussão e isto é notado por Ivo (excerto 7, linha 2), que faz uso de certa ironia para chamar a atenção dos outros participantes para este fato. Diante disso, a mediadora questiona a participação de Franco (linha 6), que começa a participar mais ativamente, passando a ocupar uma posição mais central. O professor-aprendiz apresenta uma postura um pouco mais tímida, se comparado aos outros professores-aprendizes, em especial, Elena. A diferença é verificada nas sessão de mediação e mencionada por Elena, em entrevista. Ela afirma ser bem comunicativa, característica que a diferencia de Franco que, a seu ver, é um pouco mais tímido (excerto 8).

Excerto 7

- 1.Ivo: (13:28)
- 2.o Franco ainda está digitando???
- 3.Ivo: (13:28)
- 4.hahahahaha
- 5.Stella: (13:29)
- 6.cade o Franco?
- 7.Giovanna: (13:29)
- 8.ahahahaha
- (...)
- 9.Franco: (13:29)
- 10.estou aqui

(1ª mediação –Chat)

Excerto 8

- 1.Elena diz:
- 2.eu gosto de falar bastante haihiuaihuahi
- 3.mas pode ajudar a se soltar um pouco mais
- 4.(...)
- 5.Elena diz:
- 6.conversamos entre nós
- 7.e gostamos de falar bastante
- 8.fora do tandem
- 9.Patrícia diz:
- 10.o Franco é mais tímido
- 11.Elo diz:
- 12.Ahan
- 13.(...)

(Entrevista com Elena - 08 set 2010)

A participação no *chat* é diferente daquela realizada em ambientes típicos de sala de aula, conforme aponta Verde Leal (2007), porque neste contexto o aprendiz necessita, muitas vezes, pedir autorização para falar. Entendemos que essa autorização pode ser realizada tanto de forma verbal, para pedir o turno, como por meio de gestos ou de expressões que demonstrem o desejo de participação. Corroborando Rebelo (2008), constatamos a inexistência de tomada de turno no *chat* e acrescentamos a inexistência de pedido de participação, nessa mediação. Devemos nos atentar ao fato de o participante poder realizar o pedido de autorização para falar de maneira escrita, mas acreditamos que essa prática não é comum no *chat*, devido às características já apontadas anteriormente, e não foi verificada nesta mediação. Os participantes vão dialogando e se posicionando quando consideram conveniente.

Além de não necessitarem de autorização (VERDE LEAL, 2007), não há necessidade de silêncio para ouvir, como acontece em sala de aulas típicas e, acrescentamos, quando se faz

uso de outros recursos ou ferramentas, como as que permitem interações audiovisuais. Alguns alunos podem ainda permanecer o tempo todo em silêncio, não apenas para ouvir o outro, mas porque não desejam participar. De acordo com Zitzen e Stein (2004), citado pela autora, no *chat*, devido à imposição dos meios técnicos, pelas quais a interação é mediatizada, é estabelecido um acordo tácito, reforçado pelo contrato didático, em que a única maneira de poder estar e se fazer presente é por meio do envio de mensagens. Como não estava enviando mensagens, Franco possivelmente violou esse acordo tácito entre os participantes, que foi sinalizado por um dos professores-aprendizes. Provavelmente, em uma sala de aula típica, esse professor-aprendiz não teria tomado o turno para fazer comentários sobre a ausência de participação ativa de seu colega.

Quando os membros do grupo e a mediadora convocam-no, de maneira muito pertinente e descontraída, sinalizando o rompimento desse acordo, Franco começa a participar mais ativamente, o que mostra a necessidade de encorajamento pelos demais participantes. As posições, ao longo de um processo de ensinar e aprender ou mesmo de uma atividade específica, podem mudar a todo instante, a depender de inúmeros fatores, como atividade realizada, necessidade dos aprendizes, motivação, dentre outros. A esses fatores mencionados, convém atentarmos para o recurso utilizado. Talvez o *chat* possa inibir a participação dos mais tímidos, uma vez que há facilidade de permanecer no anonimato por mais tempo, sem que seja notado visualmente. Ademais, devido à dinamicidade característica dessa ferramenta, se um participante envia uma mensagem dizendo o mesmo que Franco pensa, provavelmente o professor-aprendiz não vê necessidade de dizer novamente, em forma de mensagem.

O participante ocupa, portanto, uma posição mais periférica, apenas estabelecendo relações mentais sobre o conteúdo das mensagens postadas. A aprendizagem, nesse caso, longe de estar comprometida, pode ser realizada da mesma forma, independentemente de posições ocupadas, como afirma Wenger, McDermott e Snyder (2002). Atentamos, porém, para o fato de que se há persistência dessa posição, por diversos motivos, como o uso constante de recurso tecnológico que iniba esta participação, embora a aprendizagem não seja comprometida, não há contribuição ativa com a aprendizagem dos demais, devido à falta de colaboração mais direta e intensa com a CdP e com todos os seus membros.

É interessante observar que, quando solicitado, Franco comenta sua própria participação na mediação por *chat* (excerto 9). Ele afirma ter sido importante porque pôde aproveitar o que foi falado pelos demais colegas, o que evidencia o seu trabalho cognitivo de estabelecer relação entre as mensagens postadas e refletir sobre elas, e porque aprendeu muito com isso, o que ressalta sua característica de observador (*lurking*), interpretada com

participação periférica, que pode também proporcionar uma aprendizagem enriquecedora para ele, mas não para a CdP como um todo (WENGER, WHITE, SMITH, 2009, p.14).

Excerto 9

- 1.Stella: Que/que você achou Franco daquela nossa reunião no chat?
- 2.Franco: Bom igual a Giovanna comentou que ficou um pouco confuso (...) mas eu achei legal/achei
- 3.produtivo eu tirei é algumas ideias do que os outros responderam sa:be?

(2ª mediação - Oovoo)

A seguir, apresentamos dois quadros sintéticos referentes ao *chat*. O primeiro permite uma melhor visualização dos recursos utilizados pelos participantes que contribuíram para a formação da CdP, levando em consideração a ferramenta (*chat*), utilizada para realizar a mediação. O segundo quadro permite visualizar as características dessa ferramenta.

Questionamentos da mediadora (dos mais genéricos ao mais específicos).
Atribuição de sequência para os participantes relatarem suas experiências.
Dificuldade de controle de turno pelos participantes.
Exigência de trabalho mais intenso do participante (movimentar a barra de rolagem) para ler as postagens devido à linearidade da tela.
Atenção redobrada dos professores-aprendizes e da professora-mediadora devido às características tecnológicas que se sobrepõem à liberdade de escolha dos participantes.
Habilidade necessária com leitura, escrita e postagem.
Participação ativa e espontânea, bem como interação e negociação entre os professores-aprendizes e entre professor-aprendiz e professora-mediadora.
Uso de textos e outros ambientes tecnológicos (<i>wikispaces</i>).
Facilidade para manter-se no anonimato (participação mais periférica).
Explicitação de conceitos cotidianos.

Quadro 9: Recursos humanos, metodológicos e tecnológicos em mediação no *chat*

Discurso fragmentado.
Falta de simultaneidade dos diálogos.
Desorganização das mensagens postadas.
Dinamicidade da interação.
Necessidade de participação linguística.
Inexistência de tomada de turno.
Rapidez com que sucedem as postagens.

Quadro 10: Características do *chat*

3.1.2 A configuração de recursos humanos, metodológicos e tecnológicos em encontros presenciais

Ao realizarmos a análise das mediações presenciais, constatamos que, embora o discurso oral (fala), em ambiente sincrônico, permita uma dinamicidade mais intensa do que interações por escrito, a situação é mais formal e organizada do que o encontro realizado por *chat*, pois dificilmente há sobreposição de vozes. Diferentemente do *chat*, não se é preciso estabelecer uma ordem para que os participantes possam opinar, uma vez que a organização parece subjacente a este tipo de situação. No excerto a seguir, a mediadora, ao iniciar a sessão, faz uma pergunta e todos os participantes se entreolham e ficam aguardando que alguém comece a relatar suas impressões e conceitos cotidianos relacionados às suas experiências práticas. Diante da falta de manifestação dos participantes, a mediadora então pergunta se Anna gostaria de começar:

Excerto 10

1.Stella: Eu queria saber como é que são as interações de vocês. Apesar das festas, férias e tudo mais? (todos se entreolham e ficam esperando) Quer começar Anna?

(2ª mediação - Presencial)

Isso não significa que as práticas compartilhadas sejam totalmente harmônicas, mas que há uma certa organização que permite que os participantes concordem e discordem entre si de maneira menos tumultuada, mesmo porque a mediadora consegue intervir mais facilmente. Além disso, observamos que os professores-aprendizes são mais cautelosos para opinar e participar, talvez porque a exposição seja muito maior. Tem-se, portanto, a questão da preservação da face (GOLFMAN, 1980), que fica muito mais exposta do que em interações mediadas pela tecnologia. Em um momento de reflexão sobre a diferença entre o *ttandem*, usando áudio e vídeo e encontros presenciais, uma participante defende que, por mais que seja próximo, o *ttandem* nunca é idêntico aos encontros presenciais.¹⁷ Para exemplificar, ela cita suas possíveis sensações em uma mediação usando *Oovo*, que poderiam não ser percebidas pela professora-mediadora e pelos outros participantes.

¹⁷ As parceiras italianas estiverem no Brasil durante um determinado tempo enquanto participavam do *ttandem*. O grupo formado pelas italianas e pelos participantes brasileiros passaram alguns dias juntos e, no caso do participante Ivo, houve até mesmo a realização de *tandem face a face*.

Excerto 11

- 1.Sara: (...) mas eu não sei ah você vê o corpo inteiro o jeito que a mão ta fazendo o pé as vezes você tá aqui
- 2.falando na *webcam* e a gente ta vendo o rosto né ta bom eu to aqui conversando com você normalmente mas
- 3.aqui embaixo meu pé ta batendo porque eu to ansiosa e eu to ansiosa
- 4.Elena: Tá impaciente...
- 5.Sara: Impaciente então alguma coisa assim então tem sempre um quê a mais no/na /no face-a-face é 6.bem real
(5ª mediação – Oovoo)

As sensações emocionais são mais perceptíveis em encontros presenciais e significativamente atenuadas em ambientes virtuais. O excerto mostra como o uso da tecnologia pode ser um fator limitante porque a *webcam* focaliza somente o rosto e ainda oculta sentimento e sensações. O pé embaixo da cadeira, não focalizado pela câmera, é um exemplo que denotaria ansiedade em uma reunião presencial, conforme aponta a professora-aprendiz, porém, isto consegue ser mais facilmente ocultado pelos participantes no meio virtual, o que talvez também pudesse ser um fator favorável à exposição e à participação. Há maneiras de se camuflar sensações e sentimentos que, em situações presenciais, poderiam deixar os professores-aprendizes desconfortáveis e inibirem a sua participação.

Em entrevista, Elena diz preferir as interações presenciais porque se tem uma visão mais ampla e pode-se perceber melhor os gestos, o que possivelmente facilitaria a interrupção (excerto12, linha 3 e 4), como aponta a própria mediadora em excertos anteriores, porém, a mediação realizada por meio da videoconferência é mais confortável porque o participante pode realizá-la de sua própria residência ou do ambiente que lhe for mais conveniente (linhas 5 e 6).

Excerto 12

- 1.Elena diz:
- 2.acho que os dois meios (presencial e pelo Oovoo) são bons
- 3.prefiro o presencial pq o domínio é maior...tem mais visão, a gente vê gestos...as vezes alguém quer falar e
- 4.pelo gesto vc percebe
- 5.ah fico meio confusa...mas sem dúvida o Oovoo é mais cômodo
- 6.podia fazer as reuniões em casa
- 7.Patrícia diz:
- 8.mas tbm com os recursos tecnológicos você pode omitir.....esconder certos sentimentos..sensações.....e isso
- 9.pode ser válido
- 10.ser visto como positivo em alguns momentos...ex...ninguém percebe que você está nervosa (como você
- 11.mesma disse em uma mediação)
- 12.(balançar o pé etc..me lembro de você comentando isso) rs
- 13.Sara diz:
- 14.é...talvez...
- 15.mas faz parte...hehehehehe

(Entrevista com Sara - 8 set 2010)

Cohen e Prusak (2001, *apud* TRENTIN, 2004), ao introduzir uma série de argumentos que entram em contraste com o desenvolvimento em meio virtual, atentam para alguns aspectos que não podem ser reproduzidos em ambientes virtuais. Esses aspectos vão ao encontro dos argumentos utilizados pelos participantes, como a gestualidade, expressão de vazio, tom de voz, entre outros. Em mediações realizadas por videoconferência, nem todas as características apontadas pelos autores são válidas, como o tom de voz, por exemplo. Mas, de qualquer forma, os participantes ainda sentem diferença que talvez se justifique pela tentativa de transferência das características do meio real para o virtual. Apesar da professora-aprendiz ressaltar, no excerto anterior, fatores que justifiquem a preferência pelas interações face a face, convém questionarmos se a preferência realmente se justifica por ter-se uma visão realmente mais ampla dos participantes e/ou pelo fato dos aprendizes e da própria professora-mediadora estarem habituados à participação presencial em sala de aula, o que ajudaria a reforçar essa postura.

Embora a mediadora tente estabelecer uma relação menos assimétrica entre os participantes, buscando não impor pontos de vista, partindo sempre da realidade do aprendiz e tentando promover a reflexão em forma de questionamento, como ressalta a própria participante da pesquisa (excerto 13), percebemos que, quando a mediação é presencial, a mediadora se expressa muito mais do que em interações por *chat* e pelo *Oovo*, como abordaremos posteriormente. Embora dê voz aos participantes, ela se posiciona muito mais, ou seja, tem um gerenciamento muito maior da situação, o que a nosso ver, não dificulta ou impossibilita a participação dos professores-aprendizes, apenas a torna mais organizada e com mais chances de se introduzir conceitos cotidianos e científicos da área.

Como o seu poder de intervenção é bem maior, ela realiza comentários mais extensos a respeito do que os alunos dizem. Conforme abordado no subcapítulo *Considerações a respeito da prática reflexiva desenvolvida na Comunidade de Prática*, quando a mediadora interfere e participa mais, ele não apenas tem a sensação de estar contribuindo mais, como realmente contribui com todo o seu referencial teórico e prático. Porém, quando a interferência é menor, pode permitir uma prática mais colaborativa entre os participantes, o que poderia instigar uma maior autonomia entre os participantes, mas que não modifica o tipo de reflexão, como abordaremos posteriormente ao respondermos à segunda pergunta de pesquisa.

Excerto 13

- 1.Sara diz:
- 2.as reuniões eram muito boas e válidas...
- 3.no sentido de fazer o grupo conversar, dar ideias uns pros outros
- 4.e também fazer a gente perceber coisas que ainda não havíamos percebido
- 5.é legal uns toques...
- 6.e também receber as orientações
- 7.(...)
- 8.Sara diz:
- 9.a Stella deixava sempre a gente a vontade pra falar...

(Entrevista com Sara – 8 set 2010)

A mediadora faz comentários a cada colocação dos participantes e, muitas vezes, quando necessário, ela usa um espaço de tempo maior para se manifestar. A sua participação ocorre de maneira mais intensa. Na segunda reunião de mediação, podemos perceber que ela detém o turno por um longo período de tempo, para mostrar aos participantes a importância dos recursos tecnológicos e da participação no *wiki*. Para isso, ela introduz, aos professores-aprendizes, conceitos cotidianos, verbalizados por ela, e conceitos científicos, introduzidos pelo uso de recursos suplementares como o vídeo, postado no *wiki* e assistido pelos participantes e por ela durante a reunião de mediação, conforme podemos visualizar no excerto 14.

No excerto que segue, Stella faz um primeiro questionamento, que possibilita a criação de ZDPs para trazer à tona os conceitos cotidianos que os professores-aprendizes apresentam sobre o uso dos recursos tecnológicos. Ela questiona se, além da experiência com o tandem, eles têm visto algo mais sobre o uso da tecnologia na área de ensino e aprendizagem de línguas (da linha 7 a 11). Sara menciona o vídeo, postado no *wiki* pela mediadora (linha 12), já os outros professores-aprendizes não respondem ao questionamento, não há participação ativa e espontânea. Stella, então, continua a abordar esse assunto e detém o turno por um longo período de tempo (da linha 15 a 45). Os turnos são extensos e demonstram o quanto ela se posiciona e se expressa durante essa mediação. Em determinado momento, ela faz outro questionamento, mas este demonstra ser mais uma pergunta que busca concordância, aceitação com o que foi explicitado por ela, do que uma forma de mediação que objetive fazer os professores-aprendizes se posicionarem sobre o tema em questão (linha 36).

Excerto 14

1.Stella: e: então a minha maior preocupação era essa é: em segundo lugar a minha segunda maior 2.preocupação então seria como a gente vai trabalhar daqui ((celular tocando)) em diante assim com relação às 3.ferramentas ham que supostamente a gente deveria estar usando né? (...) a Patrícia vai utilizar esses dados do 4.wiki pra pesquisa dela mas isso pra nós não significaria nada então eu fiquei tentando imaginar pra gente 5.pra mim e pra vocês o que significaria utilizar esse wiki né? então o que que a pergunta na verdade é: o que 6.eu ganho fazendo isso né? A Patrícia a gente já sabe o que ela vai ganhar ela vai usar na pesquisa dela mas e 7.a gente o que a gente ganha usando esse wiki? e:/e aí eu não sei se vocês tem lido alguma coisa ou tem visto 8.alguma coisa sobre o uso da tecnologia pra aprendizagem de línguas eu acho que o próprio teletandem é um 9.exemplo de que vocês tem alguma ideia né? de que é importante porque na aula a gente interage por meio da 10.tecnologia se não for a tecnologia não existe teletandem né? Mas pra além disso vocês tem lido vocês tem 11visto alguma coisa a respeito disso?

12.Sara: eu vi o que você enviou na o que você colocou lá em sugestões

13.Stella: ah tá

14.Sara: aquele videozinho do youtube eu fiquei olha meio assustada é uma coisa gigantesca né? (...)

15.Stella: agora bom se vocês gostaram eu tenho uma versão disso em inglês que tem o dobro de duração e que 16.tem mais dados eu posso enviar o link pra vocês mas como é em inglês eu achei que ia ser pedir demais né? 17.é: teria que saber até que ponto ia fazer sentido pra vocês então se vocês quiserem ver a versão em inglês ela 18.tem o dobro de duração tem muito mais dados e é bastante impressionante também bom pra que/ porque eu 19.quis que vocês vissem esse vídeo? Pra gente pensar exatamente nisso então em que maneira participar desse 20.wiki e usar essas tecnologias por exemplo usar o Oovoo fazer as interações comigo tal em que que isso vai 21.me ajudar pra que que vai servir e eu acho que uma das .respostas pelo menos a resposta que eu encontrei 22.pra mim é exatamente essa eu acho que a gente não.tem mais como:ignorar né? essa ideia de que a gente 23.precisa incorporar essa tecnologia mas (+) é não de uma maneira superficial né? ah eu sei o que é um wiki 24.eu sei pra que serve o Oovoo eu sei o que é o myspace eu sei o que é um blog não na verdade o que a gente 25.precisa pensar a gente eu incluo vocês porque eu sou professora e vocês estão se formando para serem 26.professores né? então a gente precisa pensar na verdade é de que maneira essa tecnologia pode ter algum 27.propósito pedagógico de que maneira todas essas ferramentas que a gente já usa no dia-a-dia simplesmente 28.como um utilitário pra facilitar nossa vida pra fazer alguma coisa também pode facilitar a nossa vida para 29.ensinar ou para aprender alguma coisa no nosso caso línguas né? e: (...) e nós vamos ter uma experiência 30.válida também na perspectiva da formação né? de cada um e: por outro lado eu acho que a participação de 31.vocês não precisa ser não precisa não/não é pra ser só resposta ao que eu acho interessante ao que eu acho 32.importante ao que eu quero saber né? eu acho que se for de fato pra gente explorar isso como uma 33.ferramenta pedagógica cada um de vocês pode usar a plataforma né usar o wiki como vocês acharem melhor 34.a gente vai precisar usar isso como um laboratório mesmo então é de repente mudar o layout incluir novos 35.links eu acho que aquelas sugestões comentários tá redundante a gente precisa pensar numa outra maneira 36.de usar aquilo pra ficar mais interativo (+) vocês não acham?

37.Franco: é

38.Stella: mas eu sinceramente eu não sou a pessoa mais criativa eu vou precisar da ajuda de vocês pra pensar 39.como que aquilo fica mais interativo como que fica mais útil pro que a gente quer fazer porque na verdade eu 40.não sei eu vejo o wiki como um espaço de interação também mas principalmente um espaço onde a gente 41.pode armazenar as informações que foram mais importantes mais relevantes pra cada um dentro desse 42.processo teletandem então pra mim como professora mediadora que aspectos eu vejo como mais importantes 43.eu to incluindo ali eu espero que vocês de alguma forma interajam que dêem feedback e tudo mais mas pra 44.vocês aquilo pode não ser o mais importante né? então vocês também precisam colocar ali em forma 45.armazenamento / armazenagem

45.Giovanna: armazenamento né?

46.Franco: armazenamento

(2ª mediação – Presencial)

Os questionamentos, inseridos no discurso de Stella, tanto são utilizados para suscitar reflexões futuras nos professores-aprendizes, como também para que ela mesma possa apresentar suas próprias conclusões sobre a questão abordada. Esses questionamentos encontram-se entrelaçados à exposição de conceitos pela mediadora (da linha 15 a 36 e da

linha 38 a 45). Ao explicitar e compartilhar conceitos científicos e cotidianos, a mediadora objetiva fazer com que os professores-aprendizes reflitam sobre o uso de recursos tecnológicos, no âmbito educacional, de maneira geral, e, principalmente, se conscientizem e participem do *wiki*, preocupação apontada inicialmente por Stella (da linha 1 a 7). O uso do vídeo, para que os participantes que não assistiram anteriormente ao vídeo possam assisti-lo, é um recurso metodológico, utilizado pela mediadora, para introduzir os conceitos científicos aos professores-aprendizes e, possivelmente, fazer com que eles percebam a importância de utilizar ferramentas como *wiki* no processo de ensinar e aprender.

No excerto a seguir, que complementa o anterior, Stella convida os professores-aprendizes a participarem mais ativamente do *wiki* e deixa-os à vontade para refletirem se o uso desse recurso seria realmente interessante (da linha 1 a 5). Porém, durante a mediação não há momentos de reflexão e exposição de conceitos, pelos professores-aprendizes, sobre o tema abordado. Convém atentarmos para o discurso extenso de Stella, ao mencionar sua própria experiência prática, vivenciada anteriormente por ela, para mostrar a importância do registro (da linha 20 a 36). Ao abordar um segundo assunto, que seria o uso do *chat* para realizar mediação, a mediadora questiona sobre as impressões dos professores-aprendizes com relação ao uso desse recurso (linhas 7 e 8). Eles expõem suas considerações acerca do uso desse recurso (da linha 12 a 19) e Stella corrobora com o que foi dito por Sara. Novamente a mediadora detém o turno por um longo período de tempo para verbalizar e expor conceitos cotidianos (da linha 20 a 36).

Excerto 15

(...)

1.Stella: (...) a princípio eu acho que era isso gente que eu precisava falar pra vocês sobre as interações e sobre a tecnologia que a gente tá usando ham de novo se vocês não acharem relevante não acharem importante vocês não são obrigados a usar mas como eu se vocês conseguirem responder a pergunta pra que isso serve e acharem que isso serve pra alguma coisa vamos incrementar isso mesmo vamos ver se a gente consegue de fato ter uma experiência válida o que que vocês pra quem participou a Anna acho que só a Anna não participou daquela reunião online que a gente fez tudo bem que a maioria tava aqui dentro mas a gente conseguiu se comportar e a gente interagiu só pelo: chat mesmo né aqui no laboratório ninguém se conversou apesar da gente estar tudo pertinho o que vocês acharam? Foi foi ruim?

9.Giovanna: foi complicado só a hora que a gente ia fazer a mesma pergunta e tudo mundo queria responder ao mesmo tempo mas é:

11.Stella: ah

12.Giovanna: era bom porque a gente voltava pra depois ver as respostas

13.Stella: é eu também achei

(...)

14.Sara: é eu acho assim é: se a gente conseguisse fazer com que todos seguissem né? seria melhor até mesmo porque pra voltar depois e ver é só gravar a reunião você assiste depois

16.Stella: uhum

17.Sara: eu acho que eu gravei a parte escrita depois a gente vê né então eu acho que é mais importante ou é: é:
 18.todos online ou fazer todos aqui presentes pra mim é melhor porque melhor do que ficar no *chat* bagunça um
 19.pouco alguns se perdem ou fica sei lá um escreve aí o outro não escreve aí já tá na outra pergunta
 (...)
 20.Stella: é tem algumas deve ter alguma pra editar lá sei lá então essa seria uma saída e: fora isso ham como a
 21.Sara falou a gente pode deixar essas conversas gravadas na própria máquina ou no DVD no pen drive sei lá
 22.pra assistir depois se achar necessário é: eu me lembro uma vez que eu fui assistir uma defesa de uma amiga
 23.minha e ah: e ela gravou em áudio né? e a banca uma das professoras da banca fez um comentário que eu
 24.achei brilhante sobre o ensino e aprendizagem de gramática porque não se fala né? ah o método comunicativo
 25.o ensino da gramática sabe aquela velha discussão né? gramática ensino da gramática versus ensino da né? a
 26.interação real (incompreensível) tá tá tá e ela fez uma uma/um comentário que eu achei assim fantástico foi
 27.uma coisa que eu nunca tinha pensado sob aquela perspectiva na hora eu achei fantástico fiz uma pequena
 28.anotação quem falou que depois mais tarde eu conseguia lembrar exatamente do que ela tinha dito porque eu
 29.queria usar eu ia citar que tinha sido ela mas eu queria usar aquela ideia dela num texto que eu tava
 30.escrevendo eu não conseguia eu não conseguia de jeito nenhum e ela tinha gravado em áudio então eu escutei
 31.tudo de novo e me ajudou amrefrescar a memória então eu acho que nesse sentido gravar as nossas reuniões
 32.da mesma maneira que vocês gravam as interações pode ser muito útil né no momento em que você tem
 33.alguma dúvida ou pra ou pra estudar italiano mesmo né nas interações você pode relembrar algum
 34.vocabulário ou alguma coisa que a sua interagente te ensinou então gravar de fato facilita muito mas pra
 35.postar também eu acho que a conversa inteira não dá o que você achou Franco daquela nossa reunião por
 36.chat?

(2ª mediação – Presencial)

É importante ressaltar também que o vídeo já havia sido postado no ambiente *wiki* para que os professores-aprendizes o assistissem com antecedência e iniciassem a reflexão no próprio *wiki*, após comentários e questionamentos da própria mediadora, como mostra o excerto a seguir. Esses questionamentos seriam retomados e aprofundados nesta segunda reunião de mediação. O conceito científico é introduzido não apenas pelo vídeo, mas também por meio de um texto sobre uso de recursos tecnológicos (excerto16, linhas 1, 2 e 3). No caso dessa atividade, não sabemos se todos os participantes leram o texto. Apenas Elena faz a atividade, o que demonstra que ela leu o texto e assistiu ao vídeo. A professora-aprendiz Sara afirma, durante a reunião de mediação, ter assistido ao vídeo (excerto 14, linhas 14), mas não realiza a atividade proposta.

Excerto 16

1.Sobre o uso da tecnologia na educação - gostaria de saber o que pensam a respeito:

2.<http://www.youtube.com/watch?v=Q2Ck-GwJtqE&feature=related> (video)

e

3.<http://www.veramenezes.com/paivabohn.pdf>(texto)

4.Toda vez que leio um texto sobre o uso da tecnologia com fins pedagógicos fico surpresa com o quão pouco
 5.estamos fazendo. Fico mais surpresa ainda por que os alunos estão, em geral, imersos na tecnologia, mas ela
 6.nem sempre está presente na sala de aula da maneira como está presente na vida de cada um deles. Será que os
 7.professores não sabem utilizar a tecnologia de maneira didática? Vocês também têm essa impressão? Vocês
 8.vêm o ambiente teletandem como uma oportunidade de uso pedagógico das ferramentas tecnológicas?

(Registro da Mediadora - *Wikispaces*)

A atividade proposta seria uma forma de introduzir, aos professores-aprendizes, conceitos científicos e levá-los a refletirem sobre o uso dos recursos tecnológicos, a partir dos questionamentos da mediadora e da teoria apresentada. Os questionamentos mostram que a mediadora espera que os professores-aprendizes explicitem seus conceitos cotidianos. Ela questiona se os professores sabem usar a tecnologia de maneira didática (excerto 16, linhas 6 e 7) e se eles vêem o ambiente tandem como uma oportunidade para usar pedagogicamente uma ferramenta tecnológica (linhas 7 e 8).

Essa atividade escrita tenderia a criar um espaço mediacional, conforme apontado por Johnson (2009). Os professores verbalizariam e externalizariam, de forma escrita, seus conceitos cotidianos e sua compreensão da conceitualização, trazida pelo artigo e pelo vídeo, em um processo dialético, uma vez que conceitos científicos seriam introduzidos a partir da explicitação dos cotidianos pelos professores-aprendizes. Porém, neste caso, a professora-aprendiz Elena responde aos questionamentos da mediadora (excerto 18), mas parece não dialogar com os conceitos trazidos pelos recursos suplementares: artigo e vídeo. Ela expõe conceitos cotidianos que apresenta sobre a formação tecnológica do professor, do aluno e sua própria formação, mas não expõe isso à luz das teorias e nem mesmo faz menção aos recursos sugeridos.

Excerto 18

1. Eu acho que os professores sabem utilizar a tecnologia, em âmbito de universidade a tecnologia é mais do que
2. necessária e deve ser utilizada, hoje não vivemos mais sem a tecnologia. Agora com relação aos alunos que
3. não utilizam a tecnologia para uso em sala de aula, penso que a internet, em geral, só está sendo usada para
4. conversar no MSN, jogar, mexer em sites de relacionamento, não que isso seja uma coisa ruim, mas muitas
5. vezes essa relação com a internet, que é tão rica e oferece muitas oportunidades, acaba sendo limitada!
6. Faz pouco tempo que comecei o Teletandem, e estou descobrindo novas ferramentas tecnológicas que jamais
7. tinha pensado em mexer. Por exemplo, achei esse wikispace fantástica! É muito interessante..ainda estou
8. tentando descobrir algumas funções mas achei muito interessante! Também estou aprendendo a mexer com
9. programas de gravações e aprofundando meus conhecimentos na tecnologia.
10. Desde já agradeço a oportunidade de participar do Teletandem, e estou muito feliz.

(Registro de Elena - Wikispaces)

Os questionamentos como forma de criar ZDPs fazem com que Elena exponha seus conceitos cotidianos de forma escrita. Eles são usados para que os problemas e as questões práticas dos alunos comecem a ser discutidos, de forma a diagnosticar e endereçar problemas recorrentes, cujas raízes provoquem o rompimento dos limites de cada um (WENGER,

WHITE, SMITH, 2009, p.14). Questão fundamental, porém, como abordamos anteriormente, é a necessidade que se instaure um diálogo entre esses conceitos cotidianos e os científicos.

Na mediação que ocorre após a solicitação dessa atividade no *wiki*, a mediadora tenta introduzir e dialogar com os conceitos científicos, uma vez que coloca o vídeo para ser visto durante a mediação e suscita alguns questionamentos, como vimos anteriormente, mas não há retomada de conceito científico de maneira explícita, apresentado pelo texto, e não há proposta de atividade para que possa se instaurar um processo cíclico de mediação dialógica, no qual os conceitos pudessem dialogar. A participação ativa e espontânea dos professores-aprendizes se dá de maneira menos intensa, ao contrário da atuação da mediadora, que é bem intensa, ela expõe e fala muito mais do que em interações como no *Oovoo*, talvez em uma tentativa de conscientizá-los sobre o uso da tecnologia e, principalmente, da participação no *wiki*.

Há, dessa forma, introdução de conceitos cotidianos, apresentados verbalmente pela mediadora e de conceitos científicos, em forma de texto e vídeo. Os professores-aprendizes são introduzidos a esses conceitos e, ao mesmo tempo, cria-se ZDPs para que eles exponham seus conceitos acerca da tecnologia e ensino (*wiki*), porém, não há maiores elucidações com relação à teoria apresentada no texto, ou seja, não há momento de compreensão dos conceitos propostos pelo autor. Verifica-se, por outro lado, um diálogo um pouco mais intenso da mediadora com o conceito trazido pelo vídeo, quando Stella o aborda na reunião de mediação.

Embora haja essa introdução, os professores-aprendizes possivelmente se encontram no nível de associação de elementos individuais, os quais nem sempre encontram-se unidos pelo mesmo tema ou traço significativo e, quando encontram-se, apresentam muitas vezes inconsistências. Exemplo disso pode ser encontrado no excerto 18 (linha 1), em que a professora-aprendiz, diante da leitura do vídeo, do texto e de seus conceitos cotidianos, acredita que os professores saibam usar a tecnologia (o que nem sempre é verdade). Os professores-aprendizes não sendo, muitas vezes, capazes de apresentarem a lógica abstrata e a forma que subjaz um conceito científico e um esquema cultural advindos de conceitos científicos, que capacitam uma grande compreensão das experiências de mundo, apresentam-se provavelmente no nível de construção de complexos e pseudconceitos, de acordo com a teoria de Vigotski (1987) e Smagorinsky et al (2003).

A figura a seguir permite ilustrar a organização e intervenção da mediadora, ao abordar o tema da tecnologia na segunda reunião de mediação:



Figura 3: Organização da 2ª reunião de mediação presencial ao se abordar o tema da tecnologia (Figura de minha autoria)

Na terceira mediação presencial, os professores-aprendizes parecem participar mais ativamente da mediação, com o diferencial de haver intervenções mais frequentes pela mediadora, devido talvez à maior facilidade de interromper o participante e fazer as colocações que Stella julga necessárias e a certa organização subjacente a este contexto. A mediadora parece ter um “controle” e “gerenciamento” maior nesse tipo de mediação, o que não impossibilita a participação ativa dos professores-aprendizes, que vão expondo seus conceitos cotidianos à medida que a mediadora vai questionando-os, de forma geral e específica, com base no que vai sendo explicitado pelos professores-aprendizes.

No excerto que segue, Stella sintetiza o que seria mais difícil nas interações (da linha 1 a 3), criando, dessa forma, ZDPs para trazer à tona o que vem sendo experienciado pelos professores-aprendizes. Elena cita a dificuldade de explicar as expressões idiomáticas da língua (linha 4 a 17). Quando a professora-aprendiz termina de expor suas considerações, Stella pronuncia um *ok*¹⁸ (linha 16), como se sinalizasse que compreendeu a sua exposição e que deveria dar prosseguimento, encerrando, de certa forma, essa etapa. A mediadora então

¹⁸ As expressões *ok* e *uhum* ou *aham* (e similares) encontram-se, em alguns trechos, nestes e em outros excertos, destacadas por uma linha tracejada.

nomeia Franco e o questiona (linha 18). O professor-aprendiz menciona as dificuldades com pronomes (da linha 19 a 22). Stella questiona-o de maneira mais pontual, com base no que foi explicitado por ele. Em seguida, ela questiona formas para se resolver esses problemas (linha 28 e 29).

Enquanto Elena responde, citando sua própria experiência de tandem (da linha 30 a 42), Stella sinaliza que está ouvindo as suas colocações, incita a continuação da exposição ao pronunciar *uhum* e *aham* (linhas 33, 36 e 41) e sintetiza¹⁹ o que foi dito por ela, questionando-a (linha 43). Na linha 45 e 46, Stella repete o que foi dito pela professora-aprendiz, em forma de questionamento, para suscitar a discussão, instigando ainda mais a exposição de conceitos cotidianos e buscando fazê-los refletirem sobre. Quando Elena termina de expor suas considerações sobre o momento adequado para se fazer correções, Stella finaliza novamente com um *ok* (linha 52), como se estivesse encerrando aquela etapa, e direciona sua atenção para o problema exposto por Franco, uma vez que já tinha abordado o problema de Elena. Tem-se, assim, uma organização e gerenciamento mais explícito dos turnos de fala pela professora-mediadora.

Excerto 19

- 1.Stella: tá fora essas questões eu queria saber o seguinte: o que é mais difícil pra vocês não mais difícil mas
- 2.assim o que vocês acham mais delicado mais complicado nas interações em português? bom você tem que de
- 3.alguma forma explicar ou ensinar que é aquilo
- 4.Elena: que você tava falando a gente conversa muito sobre/com expressões né? por exemplo tá enchendo o
- 5.saco ta coçando a perna então aí quando você vai você nem percebe o que você tá falando isso com a pessoa
- 6.como você tá acostumado sai naturalmente então você fala desse jeito aí a pessoa fica com aquela cara assim
- 7.ham:
- 8.Stella: que será ?
- 9.Elena: que quer dizer né? Aí tem que explicar e isso é complicado pra mim né?
- 10.Stella: ((risos))
- 11.Elena: então aí tem que explicar aí eu tentei mudar
- 12.Anna: (incompreensível)
- 13.Elena: não aí é porque assim é porque a gente usa as expressões pra indicar verbos né? E aí eu tenho que usar
- 14.na hora paquerar não sei o que aí eu fui tentando concordar eu falei assim daqui a pouco eu tava me metendo
- 15.num labirinto porque uma coisa ia puxando a outra e eu tinha que explicar aquela
- 16.Stella: ok
- 17.Elena: isso foi o mais complicadinho até agora né vamos ver ((risos))
- 18.Stella: e pra você Franco?
- 19.Franco: então como nossa interação até agora foi mais pelo meio escrito né eu senti que às vezes tem muito
- 20.erro que é difícil explicar pra sair de pronomes sabe ela utiliza muito pronome as vezes a frase nem pede né e
- 21.ela utiliza muito acho que por influência do não sei depende do português de Portugal ou do próprio italiano
- 22.né?
- 23.Stella: uhum
- 24.Franco: então: mas é com relação a é: expressões individuais né? é: ela ela não tá tendo dificuldade não

¹⁹ Os trechos em itálico deste e de outros excertos demarcam a síntese, realizada pela professora-mediadora, a partir do que foi exposto pelos professores-aprendizes e, em alguns momentos, a introdução de cotidianos e citações de conceitos científicos.

- 25.Stella: não
 26.Franco: quando eu mostro alguma coisa pra ela eu tento explicar até que ela entenda bem mas é só na
 27.gramática mesmo dificuldade na gramática
28.Stella: e como que vocês acham o que que/o que pode ser feito pra: ajudar o seu parceiro a resolver esses
29.problemas?
 30.Elena: ah nas dificuldades de expressões né ela falou assim que realmente ela queria aprender as expressões
 31.porque às vezes a gente conversa também pelo MSN mas tem que ter as sessões de teletandem né? e ela
 32.consegue perceber bastante por exemplo é: tá/tá bom não está bom
 33.Stella: aham
 34.Elena: ela consegue ela acho que conversa bastante com brasileiros por MSN e percebe o jeito que a gente
 35.escreve e ela passa a escrever ela já não escreve você ela escreve você já
 36.Stella: uhum
 37.Elena: então isso isso é mais fácil agora
 38.Stella: (incompreensível)
 39.Elena: dessas expressões eu fiz assim eu pesquisei também pra depois tentar passar pra ela o que a gente mais
 40.usa aqui os jovens mais usam aqui tem muito regionalismo também né?
 41.Stella: uhum
 42.Elena: a gente tá usando vou falar pra ela depois te mostrar
43.Stella: bom então você tá fazendo um trabalho de levantamento mesmo né dessas expressões?
 44.Elena: isso isso pra poder passar pra ela explicar o que a gente mais usa
 45.Stella: ok é : durante a interação Elena você acha que: atrapalha isso? o fato de você ter que ficar explicando
 46.toda hora?
 47.Elena: eu acho que é pra: atrapalhar não mas eu acho que é pra eu me tocar que eu também tenho que
 48.começar a procurar outro jeito de explicar porque se não nem adianta explicar pra Anna ah passar a perna é
 49.isso porque ela já sabe mas como me ajuda a entender a minha linguagem
 50.Stella: uhum
 51.Elena: como que eu to me comunicando
52.Stella: ok e: as questões dos pronomes o que vocês acham como que a gente pode ajudar a Clara a resolver
53.isso?
 (...)

(3ª mediação - Presencial)

Para enfocarmos a organização dos turnos e o maior gerenciamento da mediadora, trazemos, a seguir, o excerto que complementa o anterior. Ao questionar os professores-aprendizes (excerto 19, linha 52 e 53), Franco cita como possível solução consultar livros de gramática, ensinar os pronomes e tentar fazer a sua parceira usá-los em sua comunicação, enfatizando o uso (excerto 20, da linha 2 a 9). Stella então intervém para sintetizar o que foi dito por Franco e concordar com seu ponto de vista e, em seguida, questiona se algo poderia ser feito, enquanto falantes nativos, para ajudar o parceiro (linhas 12 e 13), o que permite verificar novamente o movimento dos questionamentos – dos mais gerais ao mais específicos.

Há exposição dos conceitos cotidianos por Franco (linhas 14, 15, 17 e 18), que é incentivada por Stella. Ao proferir novamente *uhum* (linha 16), a mediadora sinaliza que concorda com o que foi exposto e incentiva, dessa forma, a exposição pelo professor-aprendiz. Ao fazer uma pergunta direcionada a todos, com base no que foi exposto por Franco (linha 20), há um primeiro momento de “desarmonia” dessa organização, gerenciada por

Stella: Anna interrompe e completa a frase da mediadora, afirmando que é melhor corrigir no momento (linha 21).

Quando a mediação culmina para o tema das estratégias, após Elena descrever como faz para conseguir se comunicar com a interagente, mesmo quando desconhece algum tempo verbal (da linha 25 a 28), Stella menciona que isso seria uma “estratégia” (linha 29), introduzindo, dessa forma, um termo científico que nomearia uma experiência descrita por Elena. Stella continua usando *uhum* (linhas 37 a 40) para incitar a discussão e finaliza com um *ok* (linha 42). Elena ainda faz mais uma consideração sobre a diferença de dialeto (linhas 43 e 44) e, então, Stella novamente pronuncia um *ok* (linha 45), como uma forma de gerenciar e tomar o turno para si, aprovando o que foi dito por Elena e encerrando essa etapa. Ela então volta-se para Franco (linha 45), direcionando o questionamento e o foco para ele.

Na linha 51, Stella sintetiza que a colaboração seria a melhor maneira de resolver o problema, a partir do que foi dito pelos participantes. Ela pronuncia um *ok* para encerrar o assunto, mas Elena ainda tem a iniciativa de tomar o turno e oferecer mais um exemplo relacionado a sua prática (linhas 52 e 53). Stella ouve, mas a interrompe no final de sua fala (linhas 54 e 55) para dar continuidade às suas considerações, que tinham se iniciado na linha 51, mantendo, dessa forma, a organização dos turnos.

Excerto 20

- 1.Stella: então vamos lá como que a gente pode ajudar a Clara a resolver os problemas de pronomes dela? O que
2. você acha?
- 3.Franco: então é: eu não acho a dificuldade resolver esse tipo de problema né? se você pegar um livro de
- 4.gramática bem didático você consegue por meio dele
- 5.Elena: tentar explicar
- 6.Franco: tentar explicar mas eu acho que o problema a dificuldade tá no fato dela entender sabe dela
- 7.Elena: também (incompreensível)
- 8.Franco: absorver e usar também entendeu não é nem o acredito eu que não seja nem o lado da explicação mas
- 9.Stella: eu concordo e aí nesse ponto se esse é o x da questão né ajudar a pessoa a utilizar isso de uma maneira
- 10.mais (+) apropriada né e mais natural
- 11.Franco: aham
- 12.Stella: vocês acham que tem alguma coisa que a gente possa fazer enquanto falantes nativos conversando com
- 13.eles?
- 14.Franco: não o que eu to procurando fazer é corrigi-la né sempre que necessário e: ela quer/a gente sempre tá
- 15.se corrigindo né?
- 16.Stella: uhum
- 17.Franco: a gente não deixa pro final da interação pra falar alguma coisa qualquer errinho a gente já coloca ó é
- 18.assim
- (...)
- 20.Stella: vocês concordam que corrigir pode ser
- 21.Ana: é melhor no momento...
- 22.Franco: é no momento
- 23.Ana: no momento eu acho que a correção é bem melhor não pode deixar pro final porque você tá ali tá num
- 24.assunto depois deixar pro final estraga um pouco

(...)

25.Elena: e às vezes algum tempo verbal que eu ainda não sei e aí eu falei assim como que eu vou falar isso se eu

26.não sei o tempo verbal aí eu falei assim ah meu Deus

27.Stella: e aí o que que você faz?

28.Elena: aí eu mudo o jeito que eu ia falar

29.Stella: ah ok você usa outra estratégia?

30.Elena: eu tento falar de outra maneira

31.Stella: mas você não desiste de falar?

32.Elena: não não aí eu penso aí vocês vão falando outra coisa e eu volto no assunto (principal)

33.Stella: ok

34.Elena: mas é muito rápido assim você não pode ficar assim hã: a pessoa fica assim esperando

35.Sara: e querer falar alguma coisa mas você não consegue encontrar aquilo no italiano e aí você tem que

36.transformar

37.Stella: uhum

38.Sara: a frase de uma forma que você consiga explicar aquilo realmente porque dependendo da mudança muda

39.o sentido

40.Stella: uhum

41.Sara: quer dizer então é complicado

42.Stella: ok

43.Elena: mas enfim deu pra entender bem ela assim de dialeto não percebi muita mudança não mas entender eu

44.conseguí entender agora falar as vezes dá umas enroscada

45.Stella: ok pra você também Franco?

46.Franco: também mas nas enroscadas é às vezes eu fazia como elas né de reformular tentar falar de uma outra

47.forma mas às vezes eu perguntava pra elas também sabe como eu digo isso e né as vezes até em português eu

48.escrevia né?

49.Stella: uhum

50.Franco: e ela entendia o que eu falava repetia com ela né?

51.Stella: *ok então com a colaboração do parceiro também isso acaba sendo resolvido*

52.Elena: é mas a gente tava falando em boate danceteria faz um tempo não sei como fala aí tive que explicar

53.como que era o lugar eu peguei no dicionário (incompreensível) danceteria né que é meu

54.Stella:

[]

55.Stella:

bom eu to perguntando isso pelo

56.seguinte (...)

(3ª mediação - Presencial)

No excerto 21, que complementa o anterior, há citação de conceitos científicos quando a mediadora realiza uma síntese do que foi abordado durante a mediação. Ela introduz, timidamente, conceitos sobre autonomia, reciprocidade, avaliação de ensino e aprendizagem, com base em suas leituras e conhecimentos da área (da linha 1 a13). Stella também cita o termo científico, estratégia (linha18), e sugere uma atividade no *wiki* para os professores-aprendizes poderem externalizar sua compreensão sobre o que foi abordado durante a mediação (linhas 19 e 20). Convém ressaltarmos que Stella menciona termos científicos da área, porém não introduz e aborda o conceitos de maneira mais aprofundada.

Excerto 21

1.(...) no teletandem não sei se vocês já leram provavelmente sim né alguma ham algumas informações no
 2.próximo site ou mesmo os artigos né? que a gente tem publicado sobre o tandem sobre aprendizagem né o
 3.ensino e aprendizagem tandem é: existem dois princípios três na verdade mas dois princípios que são mais
 4.importantes que é o da autonomia e da reciprocidade então partindo desse princípio da autonomia então
 5.vocês são aprendizes que não que não vão ter um direcionamento como tem na sala de aula onde o professor
 6.decide o que você tem que aprender né e o professor: você faz a prova e tudo etc mas você recebe um feedback
 7.numérico que é a nota pra ter uma ideia se você tá indo bem ou mal é diferente né você também está
 8.aprendendo mas o tipo de avaliação e o tipo de evidências que você usa pra perceber se você tá aprendendo
 9.ou não é diferente e quem vai tomar as decisões sobre quão bem você está aprendendo e o que precisa ser
 10.feito pra melhorar isso também é você então a minha pergunta sobre quais as dificuldades na/na/nas
 11.interações em italiano é exatamente pra isso pra gente começar a pensar o que pode ser feito pra melhorar
 12.pra eu melhorar a minha aprendizagem como que eu posso aproveitar melhor essa experiência né? como que
 13.ham acho que foi você Sara que acabou de falar que com a ajuda do parceiro foi o Franco?

14.Sara: é

15.Stella: é que com a ajuda do parceiro ou da parceira eu acabo resolvendo alguns problemas então é: esse
 16.tipo de estratégia que é produtiva e tal precisa ser explorada mesmo e e essa avaliação contínua do nosso
 17.processo de aprendizagem é que vai direcionar e vai definir o que que eu tô precisando como que eu aprendo
 18.melhor né que tipo de estratégia eu preciso usar que tipo de estratégia não está funcionando então eu
 19.gostaria que vocês pensassem um pouco sobre isso escrevessem alguma coisa no wiki sobre isso de vez em
 20.quando né aí tá acontecendo assim assim assim foi muito bom porque enfim

(3ª mediação - Presencial)

A partir do momento em que é realizada a explicitação de conceitos cotidianos pelos professores-aprendizes, criam-se ZDPs. Os professores-aprendizes têm a possibilidade de aprender uns com outros, a partir do compartilhamento desses conceitos, porém, diferentemente do que acontece no *chat*, a explicitação desses conceitos está essencialmente relacionado aos questionamentos da mediadora e não aos conceitos anteriormente explicitados.

No excerto 20, há um momento em que destacamos a interação entre dois participantes. Quando Elena cita a dificuldade de querer dizer algo a sua parceira e não conseguir, Sara, provavelmente por ter vivenciado momentos como esse em sua prática de aprendizagem de língua, dialoga com a parceira, auxiliando-a a descrever a dificuldade de se expressar em outra língua, em alguns momentos, devido à falta de aparato linguístico (da linha 34 a 41). Quando questionado pela mediadora (linha 45), Franco também dialoga com o que foi exposto pelas duas professores-aprendizes (da linha 46 a 50) e, em seguida, Elena, baseando-se na colocação de Franco e, dando continuidade ao que tinha exposto anteriormente, menciona a necessidade de usar o dicionário para solucionar problemas (linhas 52 e 53), mas logo é interrompida pela professora-mediadora, que realiza o fechamento do que foi exposto, explicitando conceitos cotidianos e citando e/ou introduzindo timidamente conceitos científicos, apresentados por ela. Apesar desse momento de interação, muito

particular, os professores-aprendizes centram-se prioritariamente em suas próprias práticas, dialogando essencialmente com os questionamentos da mediadora, que são direcionados prioritariamente a práticas particulares de cada participante.

Um texto sobre autonomia é postado no *wiki*, de forma a promover a introdução de conceitos científicos, mencionados durante a mediação. Porém, apenas Elena realiza a atividade proposta. A mediadora solicita a construção colaborativa de um texto, buscando relacionar as ideias do texto ao processo de ensino e aprendizagem de línguas no *ttandem* (excerto 22). Elena consegue relacionar os conceitos científicos, introduzidos a partir do texto, com a sua prática de *ttandem* (excerto 23). Apesar de produzir apenas um parágrafo, parece conseguir estabelecer essa relação, o que mostra que os conceitos do mundo real possivelmente são usados por ela para aprender os conceitos científicos (VIGOTSKI, 1987), embora isso não necessariamente significa aprendizagem de conceitos científicos, mas passos em direção a essa aprendizagem (complexos e pseudoconceitos).

Excerto 22

1.Leia o artigo e reflita sobre as ideias sugeridas pela autora em relação ao contexto de sala de aula. Relacione 2.essas ideias a maneira com o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras ocorre no *teletandem* (...)

(Registro da mediadora - *Wikispaces*)

Excerto 23

1.Nesse texto Paiva apresenta sugestões práticas para que o professor de línguas estrangeira possa lidar, em sala 2.de aula com o desafio de ensinar a língua e, ao mesmo tempo, ajudar o aprendiz no exercício de sua autonomia 3.(...) Temos que refletir sobre o papel do professor, um ensino não pode ser passivo, os alunos precisam 4.participar e se sentirem agentes. É como numa interação de *teletandem*, quando é a nossa vez de ensinarmos não 5.podemos tomar todo o espaço da interação (...). O próprio verbo interagir, pede uma via de mão dupla.

(Registro de Elena - *Wikispaces*)

A seguir, apresentamos um quadro sintético que permite uma melhor visualização dos recursos utilizados pelos participantes que contribuíram para a formação da CdP, levando em consideração o contexto presencial em que a mediação foi realizada.

Questionamentos da mediadora (dos mais genéricos ao mais específicos).
Possibilidade de realização de um discurso organizado, completo, extenso e, necessariamente, simultâneo.
Maior gerenciamento dos turnos de fala pela professora-mediadora.
Intervenção mais acentuada por parte da professora-mediadora.
Exposição mais longa dos conceitos cotidianos e científicos diluídos no discurso da professora-mediadora.
Uso de recursos tecnológicos suplementares (vídeo) que permitem suscitar engajamento de alunos em discussões sobre o tema em questão.
Interação e negociação realizada principalmente entre professor-aprendiz e professora-mediadora.
Uso de textos e outros ambientes tecnológicos (<i>wikispaces</i>).
Explicitação de conceitos cotidianos.

Quadro 11: Recursos humanos, metodológicos e tecnológicos em mediação presencial.

3.1.3 A configuração de recursos humanos, metodológico e tecnológicos presentes em mediação realizada por meio da videoconferência do *Oovo*

Foram realizadas três sessões de mediação utilizando o recurso da videoconferência do *Oovo*. Nesses encontros, os questionamentos estavam presentes como forma de instaurar discussões, assim como nos encontros presenciais e nas mediações realizadas por *chat*, como vimos anteriormente. Os questionamentos funcionam como instrumento de mediação produtiva, na medida em que alimentam a participação e criam ZDPs (SMAGORINSKY *et al*, 2003). Da mesma forma que ocorreu nas outras mediações, esses questionamentos tornam-se produtivos porque tendem a explicitar conceitos cotidianos de maneira coletiva e colaborativa, passo fundamental para se criar oportunidade para introdução de conceitos científicos, conforme podemos observar nos excertos 10, 11 e 12.

No excerto que segue, Stella inicia a mediação fazendo menção a um assunto já abordado anteriormente, a cultura (excerto 24, da linha 1 a 3). A escolha do conteúdo talvez se deva ao fato de ter sido um assunto contemplado pelos próprios professores-aprendizes na primeira reunião de mediação (excerto 2, linha 11) e sobre o qual possivelmente a mediadora quis explorar um pouco mais. Das linhas 1 a 3, a mediadora instiga a explicitação e compartilhamento de conceitos cotidianos sobre o ensino de cultura, ela quer saber se os professores-aprendizes já tiveram algum problema ou se surpreenderam com as diferenças culturais no processo de ensinar língua. Diante da postagem de Elena, que exemplifica com um fato, mas não elucida essa questão (da linha 4 a 9), Stella pontua seu questionamento, ela indaga sobre qual fato é abordado quando se fala de cultura em uma sala de aula (da linha 10

a 12). Os professores-aprendizes participam espontaneamente e compartilham conceitos cotidianos com base em sua experiência nas sessões de interação tandem (Elena cita culinária e filmes – da linha 13 a 23).

Excerto 24

1.Stella: a questão da cultura né como que ela aparece no teletandem... (incompreensível) então eu acho que a
 2.gente poderia começar com cultura (...) vocês já tiveram algum problema em como ensinar por exemplo se
 3.surpreenderam com algumas diferenças culturais?
 4.Elena: ah diferença cultural foi quando a gente tava conversando e aí eu perguntei como que era vaca não
 5.lembro exatamente o que que era né e o significado era diferente mas você tem que/eu tinha entendido
 6.completamente diferente e pra entender eu fui com calma porque assim uma entendeu um negócio outra
 7.entendeu outra e aí/mas depois deu certo né e aí elas tinham contado que os caras que elas se encontravam
 8.também tinham falado umas coisas meio estranhas pra elas não sei o que mas fora isso deu tudo certo a gente
 9.conseguiu se entender
 (...)
 10..Stella: bom ham na verdade o que eu queria que vocês pensassem sobre cultura é o seguinte gente o
 11.que/como que que a gente (incompreensível) não mas quando a gente fala sobre cultura numa aula de
 12.língua (+) o que é isso? O que na verdade/sobre que fato a gente trata se a gente for falar de cultura?
 13.Elena: ah eu penso que na culinária:
 14.Stella: hum
 15.Elena: é: as primeiras/a primeira interações que eu tive foi sobre culinária né eu expliquei um pouco 16.sobre
 16.a culinária brasileira tentando pegar de cada região só que também foi um pouco complicado porque tinha
 17.pratos por exemplo das regiões nor:te e centro-oeste que às vezes nem eu conhecia porque é típico daquela
 18.região né mas eu pesquisei e consegui explicar pra elas
 19.Stella: hum
 20..Elena: aí eu pesquisei o que mais é cultura é música filme a gente já fez também conversando sobre filme é:
 21.ah expressões já conversei também sobre expressões idiomáticas isso é mais cultura
 22.Stella: é cultural
 23.Elena: por exemplo é: lugares históricos é: turísticos eu acho que cultura acaba envolvendo tudo
 24.Franco: uhum
 25.Stella: o que você acha Franco?
 26.Franco: ah eu acredito que seja isso também né? são/eu vejo que são fatores que falam sobre o
 27.comportamento de determinado povo né? então é/acredito que seja música literatura tudo aquilo que
 28.influencia no comportamento na maneira de pensar né da sociedade em questão acho que pensa em cultura
 29.né? não sei
 30.Stella: pensando nisso eu/é/eu na verdade não tem uma definição certa ou errada pra cultura né? mas é só pra
 32.gente começar a levantar né? alguns aspectos culturais porque se a gente começar a pensar que cultura é
 33.isso/se a gente partir daí é: como que isso é:/você já se encontrou com os italianos aqui na cidade Franco?
 34.Franco: encontrei encontrei sim
 35.Stella: ah é ?
 36.Franco: eles vieram duas vezes pra cá né eu encontrei com eles na primeira vez na segunda é: eu só os vi não
 37.conversei muito porque né tava uma correria
 38.Stella: aham
 39.Franco: mas da primeira vez que eles vieram a gente saiu né a gente apresentou a cidade pra eles a gente foi
 40.em alguns pontos turísticos de cidade e foi bem legal interagi foi bacana
 41.Stella: e aí vocês não acham que fica mais quando/quando a interação é mais intensa quando o contato é mais
 42.intenso entende vocês não acham que fica mais explícito é: fica mais explícito as diferenças culturais fica
 43.mais explícito a influência da cultura no comportamento como o Franco colocou vocês perceberam isso nas
 44.visitas que eles fizeram?
 45.Elena: hum: não
 46.Franco: um pouco eu percebi assim é: por exemplo nos lugares/alguns lugares que nós é: nos levamos é: por
 47.exemplo o pub né que é um barzinho daqui da cidade eu senti que eles se sentiram um pouco deslocados
 48.sabe é: vendo o modo como a gente: brin:ca a gente sei como a gente expressa como a gente se relaciona

- 49.né? o/a amizade como ah é diferente né o nosso comportamento do comportamento deles né? eles se
 50.mostraram tímidos né?
 (...)
 51.Franco: e foi super diferente também eles ficaram surpresos com a comida com a variedade né? porque
 52.feijoada não é só tipo feijão preto e arroz tem vários pedaços de carne tem a laranja né? que acompanha
 53.Elena: Tem a couve
 54.Franco: []
 55.Franco: couve
 56.Franco: então eles ficaram surpresos eles disseram nossa é: quanta variedade quanta comida lá na Itália não é
 57.assim né? e:
 58.Elena: é também na hora de comer
 59.Franco: acho que deu pra ver bem a diferença cultural
 60.Stella: aham
 61.Elena: e na hora de comer elas pegavam um de cada vez (+) elas iam lá e pegavam arroz
 62.Franco: isso é
 63.Elena: aí voltavam e pegavam feijoada aí ia lá e pegava couve e a gente pegava aqueles pratos daquele
 64.tamanho né? tudo misturado farofa sabe ((risos))
 65.Franco: ((risos)) (incompreensível)
 66.Stella: isso sem dúvida é um dado cultural é a maneira que eles comem lá certamente né?
 67.(...)

(6ª mediação – Oovoo)

No excerto anterior, Franco, ao ser nomeado para explicitar sua compreensão sobre o assunto (linha 25), ao invés de citar exemplos, traz uma definição, ele acredita que cultura seja tudo aquilo que elucida e influencia o comportamento das pessoas (da linha 26 a 29). Diante dos conceitos cotidianos, explicitados e compartilhados pelos dois professores-aprendizes, sobre o que seria cultura, a mediadora poderia introduzir os conceitos científicos referentes à definição de cultura para que se pudesse estabelecer uma interação e relação dialética entre os conceitos dentro do campo conceitual dos professores-aprendizes; porém, a mediadora não o faz. Apesar de estabelecido um campo fértil para introdução de conceitos científicos, a partir da criação de ZDPs, e para interação entre esses conceitos e os cotidianos, explicitados pelos professores-aprendizes, a mediadora apenas sintetiza o que foi dito e continua realizando outros questionamentos específicos.

Ao objetivar que os participantes estabeleçam uma relação entre a percepção dos aspectos culturais em contextos virtuais e em presenciais, a mediadora indaga sobre a percepção de diferenças culturais quando há um contato mais próximo entre os participantes, propiciado com a vinda dos interagentes italianos para o Brasil (da linha 41 a 44). Os professores-aprendizes vão relatando situações vivenciadas que exemplificam diferenças culturais entre brasileiros e italianos (da linha 44 a 66). Novamente temos o mesmo processo de explicitação de conceitos cotidianos pelos professores-aprendizes, a partir dos questionamentos da mediadora.

As situações vivenciadas e compartilhadas pelos professores-aprendizes mostram o quão importante são os aspectos culturais e, diante disso, a mediadora ressalta a importância disso para quem está aprendendo LE e questiona como poderia ser ensinado isto em aulas presenciais ou no próprio ttandem (excerto 25, da linha 1 a 5). A mediadora objetiva, portanto, ao realizar esse questionamento mais pontual, abordar as questões culturais em um contexto específico. Diante das colocações dos professores-aprendizes, com base em conceitos cotidianos vivenciados em sua prática de ttandem (da linha 6 a 19), a mediadora torna seu questionamento ainda mais específico, ao contemplar a questão cultural no ttandem (linhas 20, 21 e 23). Neste momento, percebemos um certo direcionamento da professora-mediadora para a importância da percepção das questões culturais por meio da realização do ttandem.

Excerto 25

1.Stella: vocês tiveram algo mais intenso e tudo mais mas são questões importantes também né? Pra quem tá aprendendo uma língua estrangeira e então né? de que maneira a gente pode abordar isso num curso seja .num 3.presencial né? na universidade seja nas interações teletandem né? de que maneira isso pode/essa/essas sutilezas 4.né? do comportamento

(...)

5.Stella: então é importante isso ser (observado) numa interação por *chat* ou numa aula de língua?

6.Franco: acredito que sim né? porque é: porque do momento que você conhece um pouco da cultura do 7.interagente vamos supor por exemplo o meu caso né eu tenho objetivo de ir pra Itália o ano que vem

8.Stella: uhum

9.Franco: então eu conhecendo um pouco da cultura dele por meio das interações né? rituais eu posso chegar na 10.Itália né? já com uma visão sobre uma cultura que eu não tinha é:/ter o proceder diferente eu vou ter uma 11.conduta algumas atitudes diferentes porque eu já vou entender um pouco da cultura sei lá

12.Elena: é eu acho que ajuda muito entendeu? mas pra abordar eu acho que aquilo que me causa curiosidade 13.por exemplo numa interação de teletandem o que me causa curiosidade eu vou lá e pergunto né?

14.Stella: uhum

15.Elena: aí eu penso aqui o que seja curioso/curioso pra mim se eu for aplicar numa aula eu acho que seria 16.interessante porque nem todo mundo saberia espera só um pouquinho ((alguém bate na porta de onde Elena 17.está e ela pede para Franco e Stella esperarem um pouco))

18.Franco:

[]

19.Franco:

tá

(...)

20.Stella: é interessante assim (+) você acha que você perceberia nessas questões ou daria tanta importância a 21.essas questões Franco se você não tivesse a experiência do teletandem? Você consegue avaliar isso?

22.Franco: hum

23.Stella: era alguma coisa que você já pensava a respeito antes?

24.Franco: se eu já tinha uma noção sobre cultura sobre algum

25.Stella:

[]

26.Stella:

de pensar sobre

27.Franco: ah: então é: eu imaginava né? não era nada concreto mas a partir do momento que eu passei a 28.interagir com o italiano eu pude confirmar algumas crenças que eu tinha algumas imaginações que eu fazia e 29.pude/é pude ter a certeza de como é mas pude ter uma ideia de como poderia ser

30.Stella: tá você/você pensava sobre isso de alguma maneira?

31.Franco: sim já pensava porque é por outros meios em aula de língua mesmo dentro da literatura italiana 32.quando você lê um livro italiano quando você lê uma revista você acessa a internet você acaba: conhecendo 33.um pouquinho também um pouco não né? até o suficiente da cultura italiana

34.Stella: isso é verdade

35.Franco: agora quando você interage você passa é: a não ser apenas um conhecedor, mas também hum não sei
36.não eu ia falar participante né? mas não chega a ser um participante né? mas um conhecedor você passa a ser
37.um conhecedor em outro nível né? você assume uma outra posição com a relação (a esse conhecimento da
38.cultura)

39.Stella: eu também acho que faz diferença

(...)

40.Stella: bom então essa é uma questão/na verdade foi a Sara que levantou eu só vou esperar ela entrar pra
41.gente ver o que eu ela tem a dizer mas há eu acho que essa é uma questão que a gente não pode deixar
42.passar batido é: principalmente quem faz o teletandem por causa disso que o Franco falou eu acho que
43quando você tem a oportunidade de interagir de/de ter um contato mais intenso com eles e você começa a
44.entender a cultura de uma maneira mais abrangente né? eu acho que passa aquela questão assim feriados
45.nacional:is culinária há: música

(...)

46.Franco: é

47.Stella: e aí você começa a entender como: alguma coisa que: tá incluída em todas as ações né? da maneira
48.como a pessoa entende as relações humanas da maneira como a pessoa entende ham o mundo enfim é muito
49.mais amplo né? e essa/esse contato que vocês tiveram de fato ajuda a pensar cultura dessa maneira não sei
50.eu tenho impressão eu tava falando alguma coisa hora que a Sara me falou sobre isso?

(6ª mediação – Oovoo)

No excerto anterior, quando Franco explicita seus conceitos cotidianos sobre cultura, com base na realização do ttandem e nos contextos de sala de aula (da linha 24 a 38), Stella concorda com Franco e chega à conclusão que cultura é algo mais abrangente do que pensar apenas em música, culinária ou algo mais pontual, como Elena estava anteriormente definindo-a (da linha 40 a 45). Ao refletir sobre essa questão, ela exemplifica a amplitude do que seria cultura e o quão importante é entender a questão cultural, como mostra o excerto a seguir (da linha 14 a 20). Stella introduz conceitos cotidianos e faz menção aos científicos, porém, não há introdução de conceitos científicos da área por meio de teorias ou definições mais pontuais sobre cultura, apontados por estudiosos da área. Esse contato com a teoria da área deve ser realizado posteriormente, com a postagem e leitura de um texto sobre cultura no *wiki* (da linha 32 a 34).

Excerto 26

1.Elena: calma aí (incompreensível) ah é que assim eu acho que é: eu viajei pra Itália né eu não tinha maturidade
2.pra entender que a cultura poderia ser alguma exposição sim distante uma coisa da outra né? por exemplo tem
3.coisa aqui por exemplo que você não poderia na Itália de jeito nenhum é: e quando eu viajei eu não tive essa
4.maturidade pra entender mas quando eu comecei a fazer o teletandem resolvi fazer o italiano e comecei a fazer
5.o teletandem é: com a experiência delas virem aqui é: me despertou outros aspectos porque as vezes eu achava
6.ah é tudo igual né ah é uma adolescente comum e eu aqui né

7.Stella: uhum

8.Elena: a gente vai conversar vai se entender né eu sei falar a língua dela ela sabe falar a minha só que a cultura
9.o aspecto cultural é muito complicado muito diferente né por exemplo quando elas ficaram aqui em casa é:
10.uma coisa que eu notei elas não tomam café da manhã elas também comem pão pão puro sabe a gente tem
11.costume de comer/ tomar café tomar leite pelo menos aqui em casa assim pão com manteiga todo dia né que

12.não falta já pensou se eu chego na Itália vou na casa dela aí eu fico despreparada né não tem café da manhã e
13.aí o que que eu faço?

(...)

14.Stella: é só você perguntar pra pessoa porque ela acha daquela maneira eu não sei eu to supondo eu não sei
15.como é na Itália eu não tenho experiência eu não posso falar sobre a cultura italiana mas vamos supor né
16.como a: Elena falou eles não tomam café da manhã eles só comem o pão então você chega na Itália e a
17.pessoa te oferece isso pro café da manhã + então significa além de você tentar entender isso como uma
18.questão cultural uma questão de tradição como as coisas acontecem naquela família de repente + se você
19.não tiver nessa perspectiva você pode até pensar putz esse cara é um (incompreensível) um mão de vaca nem
20.comida quis me dar

21.Elena: me tratou mal entendeu?

22.Stella: é (incompreensível) eu acho que na maior parte das vezes é uma questão de herança cultural eles é: se
23.relacionam com o mundo como eles vêem o mundo né e tudo mais + então

24.Elena: claro tem pode falar

25.Stella: é importante ter essa visão né tá aberto pra pensar sobre isso pensar e entender essas diferenças sobre
26.essa perspectiva e talvez o teletandem essa uma oportunidade pra enfatizar essas diferenças ou não?

(...)

27.Stella: então eu vou ham o próximo texto que eu vou sugerir caso vocês tenham tempo e disposição.pra isso
28.vai ser alguma coisa sobre isso não é as questões culturais como que a gente lida com as questões culturais
30.seja na sala de aula seja numa sessão teletandem porque existem alguns aspectos que são parecidos né? entre:
31.as maneiras de se ensinar e de aprender a ler então vou procurar um texto em português que seja curto e que
32.trate essa questão da cultura do ensino depois do ensino a cultura e vou postar na nosso wiki tá? se vocês
33.puderem e estiverem afim de discutir um pouquinho mais sobre isso eu acho que lá seria uma boa
34.oportunidade pra isso

35.Stella: eu queria ham sugerir que a gente tentasse construir um texto que não precisa ser tão longo quanto esse
36.se a gente conseguisse construir um parágrafo (+) ham sobre alguma /sobre a questão cultural que a gente
37.começou discutindo hoje e que eu vou propor a partir de uma leitura na nossa wiki a continuação da descrição
38.então se a gente tentasse construir um texto curto no wiki que ficasse com a cara de um texto colaborativo
39.escrito por uma pessoa só vocês acham que vocês não conseguem?

(6ª mediação – Oovoo)

Assim como nas interações realizadas via *chat*, a organização da mediação é estruturada da seguinte forma: o professor inicia com questionamentos gerais e vai tornando-os mais pontuais à medida que os conceitos cotidianos vão sendo explicitados pelos professores-aprendizes (JOHNSON, 2009). Com a abertura desse diálogo, a mediadora oferece condições e auxílio para que esses conceitos sejam verbalizados e compartilhados entre si. Cria-se, assim, ZDPs que propiciam a introdução de conceitos científicos. Os professores-aprendizes tornam-se abertos para receberem orientação e auxílio, tanto da professora-mediadora quanto de outros professores-aprendizes, com relação ao tema abordado. Os diferentes pontos de vista e os diferentes conceitos cotidianos vão sendo explicitados e compreendidos por todos os participantes que interagem entre si, e tornam-se aptos para receberem também conceitos científicos, que não são introduzidos pela mediadora. Stella apenas apresenta/cita conceitos ao realizar questionamentos e, principalmente, ao fazer a síntese do que foi abordado com base em seu conhecimento da área.

O processo de mediação, visto sob uma perspectiva sociocultural, está sendo determinado pelas circunstâncias particulares nas quais a mediação é realizada e pela contribuição de todos os envolvidos. A mediação de Stella acontece na medida em que ela inicia e conduz o processo com questionamentos, de forma a criar ZDPs. Por sua vez, os professores-aprendizes, ao interagirem e explicitarem conceitos cotidianos, tornam-se mediadores do processo de aprendizagem uns dos outros e da própria professora-mediadora, tornando-se responsáveis pela criação de ZDPs na medida em que medeiam o processo de introdução de conceitos cotidianos que lhes permitem (re)pensar, compreender e aprender melhor questões de ordem prática.

Convém ressaltarmos, porém, que, assim como no *chat*, a criação de ZDPs, por meio de questionamentos, é realizada prioritariamente pela professora-mediadora. Isso, se por um lado propicia a explicitação de conceitos cotidianos, por outro, demonstra a falta de autonomia dos professores-aprendizes em iniciar ou desencadear quaisquer questionamentos e/ou não demonstra desconforto inicial dos professores-aprendizes com a questão da cultura no tndem. Os conceitos cotidianos sobre cultura e sobre como ensinar e aprender cultura são, portanto, inicialmente explicitados por meio da intervenção da mediadora que, dessa forma, cria ZDPs. Trata-se de uma intervenção que traz à tona a diferença entre o que o professor-aprendiz vivenciou e apresenta como conceito cotidiano e aquilo que pode ser oferecido, tais como diferentes conceitos cotidianos sobre cultura, apresentadas pelos outros colegas professores-aprendizes e professora-mediadora.

Nesse processo de interação, mediação e negociação entre os membros da CdP, ao ser questionada sobre o que seria cultura, Elena cita como diferenças culturais a dificuldade na compreensão de termos da língua, exemplificando com sua própria experiência prática (excerto 24, da linha 15 a 18), e ainda lugares turísticos (excerto 24, linha 23). Diante das colocações de Elena, Franco concorda com elas e expõe outras questões relacionadas à cultura para complementar o que foi dito pela professora-aprendiz: música, literatura e tudo o que influencia no comportamento de um povo (excerto 24, da linha 26 a 29). Estabelecem-se diálogos entre os próprios professores-aprendizes que criam ZDPs e medeiam a atividade de introdução de conceitos cotidianos. Ao ir um pouco além e mencionar comportamento de um povo, Franco também dá abertura, assim como a que foi dada inicialmente por Elena, a partir da criação de ZDPs, para novos posicionamentos e ainda para que a mediadora questione-os de maneira mais específica, voltando-se para aspectos comportamentais que divergem de uma cultura para outra (excerto 25, da linha 1 a 4). A partir da explicitação de conceitos cotidianos por Franco, relacionados a aspectos comportamentais, com base em sua experiência no

ttandem e presencial, Elena repensa sua experiência (contato com os italianos antes e depois da experiência de aprender língua e realizar o ttandem) e a compartilha, dando enfoque para questões comportamentais relacionadas à cultura.

Como dissemos anteriormente, no excerto 26 (da linha 27 a 39), a mediadora propõe a leitura de textos científicos que abordam o ensino e aprendizagem de questões culturais que serão postados no *wiki*. Ela sugere ainda uma atividade a ser realizada após a leitura dos textos, a produção de um parágrafo com base no que foi compartilhado e refletido na sessão de mediação e na leitura do texto. Esse seria o momento para que os conceitos científicos pudessem realmente ser introduzidos e (re)transformados. Como afirma Johnson (2009, p.66), a atividade de escrever as reações ao artigo (atividade proposta), cria uma espaço de mediação para os professores verbalizarem e externalizarem sua compreensão da conceitualização alternativa, definida pelo artigo lido por eles.

Até esse presente momento, tem-se, possivelmente, a formação de complexos e pseudoconceitos que seriam estágios que levam à formação dos verdadeiros conceitos (SMAGORINSKY *et al*, 2003), uma vez que para se atingir os verdadeiros conceitos, necessita-se introduzi-los em situações concretas (JOHNSON, 2003, SMAGORINSKY *et al*, 2003, VIGOTSKI, 1987, 1998). A intensa dificuldade de crianças e adultos estaria justamente nesse ponto, transferir um conceito aprendido para um nível mais abstrato (VIGOTSKI, 1998). No caso do ensino e aprendizagem, seria transferir o conceito científico abstrato formal para situações concretas, ou seja, para a experiência prática. Superadas essas dificuldades na formação de conceitos, superaríamos também a dicotomia teoria/prática, a partir de uma visão sociocultural, no qual os princípios abstratos são entrelaçados com a experiência de mundo, em uma relação dialética. Assim teríamos a noção de prática como atividade para o desenvolvimento de conceitos cotidianos e científicos, fundamentada na história de engajamento social que Lave e Wenger denominam de CdP (1991 *apud* SMAGORINSKY *et al*, 2003).

O excerto 26 mostra que a atividade em busca do desenvolvimento conceitual é proposta, porém, no *wiki*, constatamos que ela não é realizada. Dessa forma, há introdução mais intensa dos conceitos científicos, por meio de textos e de atividades sugeridas para que possam ser externalizadas as compreensões sobre essa perspectiva teórica, em busca da formação de reais conceitos ao transferi-los de um nível abstrato para situações práticas concretas, porém não há tentativa de externalização e não há manifestação, desejo ou intenção de aplicações práticas. Os professores-aprendizes encontram-se, assim, provavelmente, em

estágios anteriores ao da aprendizagem de conceitos: os de formação de complexos e pseudoconceitos (SMAGORINSKY *et al*, 2003).

A figura a seguir permite visualizar melhor como a mediação realizada em videoconferência no *Oovo* é organizada e como se dá a intervenção da mediadora e a participação dos professores-aprendizes.

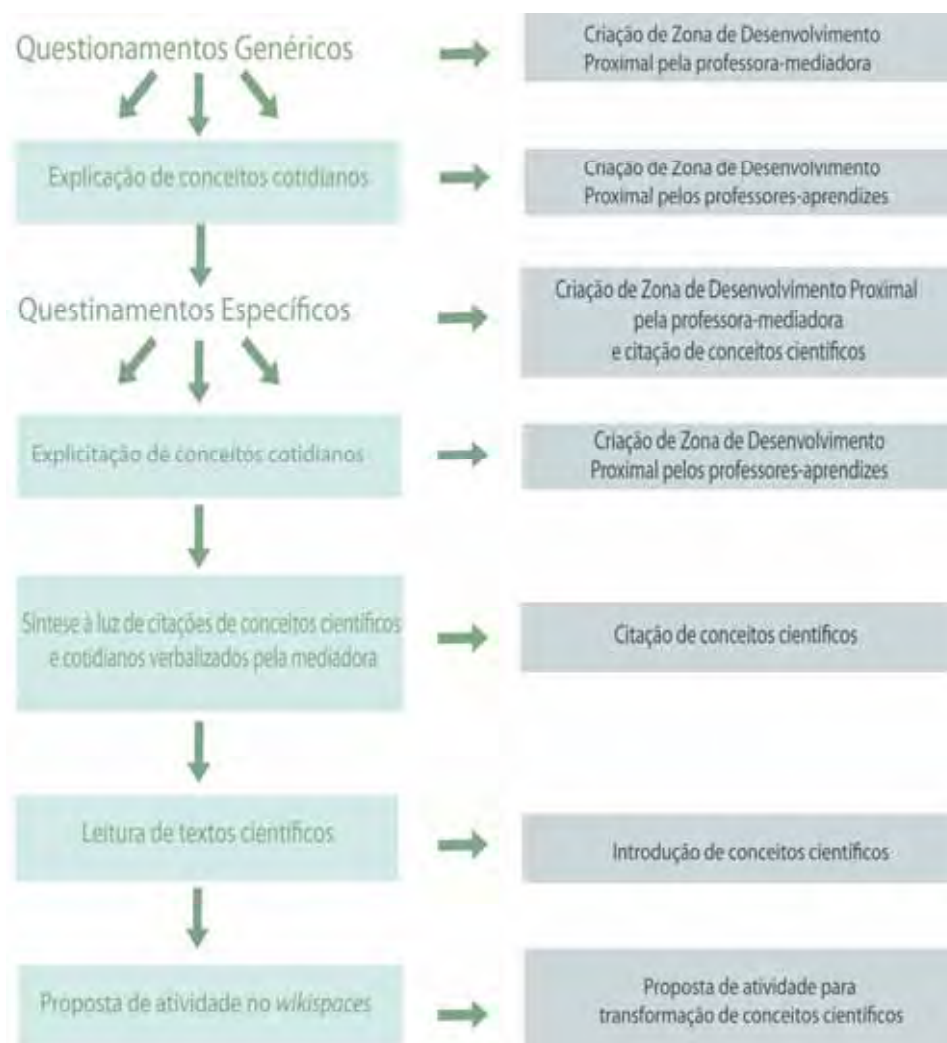


Figura 4: Organização da mediação em videoconferência do *Oovo*
(Figura de minha autoria)

Nessa organização da mediação e no processo de intervenção da mediadora, tem-se um diferencial das interações por *chat* que merece atenção, os turnos dos participantes são muito mais longos do que nas interações por *chat*, como pode ser observado nos excertos 24,

25 e 26. Como exemplo, podemos citar o momento em que a mediadora afirma que o contato próximo com a cultura ajuda a pensar e refletir melhor sobre o que seria cultura e passa-se a ter um entendimento diferenciado (excerto 25, da linha 47 a 50), Elena começa a descrever suas duas experiências de contato próximo com a cultura italiana: quando viajou para Itália e quando os interagentes vieram ao Brasil e estiveram em sua casa. Elena detém o turno por muito tempo (excerto 26, da linha 1 a 13), totalizando 12 linhas de transcrição. As participações se dão, assim como no *chat*, de maneira espontânea, mas, diferentemente dessa ferramenta, há possibilidade de maiores esclarecimentos e explicações e de se deter o turno por muito mais tempo.

Além desse diferencial, há outro que merece ser destacado. Não somente os professores-aprendizes detêm o turno por mais tempo, como também a mediadora o faz e consegue sintetizar o que vai sendo abordado e explicitado pelos professores-aprendizes. Talvez ela não detenha o turno e interrompa o professor-aprendiz tanto quanto gostaria de fazer, mas esse movimento ainda assim é notável nas interações realizadas em videoconferência. De certa forma, ela consegue sintetizar e se posicionar, citando conceitos científicos e introduzindo novos conceitos cotidianos. Isso acontece porque o *Oovo* apresenta característica e recursos técnicos que tornam possível este tipo participação e de produção pelos membros da CdP; diferentemente do *chat*, em que os traços peculiares a este recurso se sobrepõem às escolhas dos participantes.

No *chat*, o discurso é fragmentado, não há simultaneidade de diálogos (a produção e publicação do discurso são realizadas em tempos diferentes - produção velada - e não há sobreposição de mensagens), as postagens são realizadas rapidamente e encontram-se, de certa forma, desorganizadas e, ainda, não há tomada de turno pelos participantes. Em contrapartida, na videoconferência, a produção e publicação da informação são realizadas em um só tempo, ou seja, além do sincronismo, esse recurso apresenta como característica a simultaneidade do discurso. Há ainda tomada e sobreposição de turnos e organização do discurso. Enquanto um participante produz, os demais escutam e aguardam o momento para falar, podendo sinalizar, por meio de gestos ou indícios verbais, o desejo de se manifestar. Podemos exemplificar esse acordo tácito, semelhante ao diálogo face a face, com o excerto a seguir. Há sobreposição de vozes da mediadora e da professora-aprendiz Elena (da linha 27 a 32). Diante disso, Stella pede desculpas a professora-aprendiz e diz para ela dar continuidade ao seu discurso. A professora-aprendiz apresenta atitude similar a de Stella e cede o turno para a professora-mediadora (da linha 33 a 35).

Excerto 27

1.Stella: ah é me fala uma coisa o que que é tão diferente em relação às interações por vídeo? por que vocês 2.estão usando o vídeo não estão?

3.Elena: sim a gente usa o vídeo ah é saber que a pessoa ta do seu lado sabe? O que muda tipo assim qualquer 4.coisa sabe você vai perguntando mas tipo assim é mais presença física tipo assim é num contato mais quente 5.vamos dizer assim ((risos)) tem mais acesso não é eu aqui na tela você aí na tela e assim acabou sabe a gente 6.vê que nós somos pessoas de carne osso temos os nossos problemas né? porque assim às vezes no computador 7.a gente interpreta assim: oi tudo bom? aquela risada e o mundo desmoronando na nossa cabeça né? Mas 8.quando a gente ta presente ela vê/a gente vê tipo assim ah: você tá bem? entendeu? você entende como é a 9.pessoa e elas são muito carinhosas vieram quatro né? assim ah eu vou chorar não não fala tchau pra mim não 10.eu vou chorar ((risos)) aí eu falei assim: ah Benedita não fica assim a gente vai se ver mais não sei o quê mas 11.a gente vê que é um ser humano com/com sentimento né? não só um computador na sua frente

12.Stella: eu acho interessante é: a gente fica/a gente já escutou/a gente já discutiu um pouco a questão da 13.diferença entre uma interação a via a chat e com áudio e vídeo

14.Elena: aham

15.Stella: *e: e aí que parece que quanto mais recursos a gente usa não tinha só a escrita alguns conseguiram*

16.*adicionar o som outros conseguiram adicionar som e imagem e a gente tem as/pelo menos a gente espera que*

17.*isso seja como uma interação presencial.*

18.Elena: aham (+) não é não é sabe por quê? porque assim é: quando a gente vai fazer uma interação eu sempre 19.penso antes tipo assim no assunto que eu vou falar por exemplo ah hoje eu vou tentar explicar um pouco 20.sobre as preposições então aí o que eu fazia eu estudava aquilo eu me preparava pra fazer aquilo quando você 21.tá com a pessoa do lado não é só aquele assunto eu vou falar com a pessoa sobre o tempo agora vamos falar 22.((incompreensível)) não é assim vai surgindo assunto sim não que não surja assim mas a gente tem que pensar 23.muito mais rápido quando tá do lado da pessoa eu não vou deixar a pessoa esperando assim hã entendeu? e 24.assim/ tipo assim eu tinha que perguntar pra elas do café da manhã o que elas comiam é: e aí eu tinha que 25.falar é: ((incompreensível)) é uma coisa tipo assim sobre a língua assim ah: vamos estudar gramática vamos 26.estudar um pouco de literatura um pouco de vocabulário sobre cozinha não é assim sabe? Eu não fico por 27.assunto ó: gente agora nós vamos falar sobre a banda/sobre umas músicas entendeu? vai surgindo e vai 28.perguntando

29.Stella: []

30.Stella: bom talvez então

31.Elena: []

32.Stella: é

33.Stella: desculpa pode terminar

34.Elena: não não pode falar pode falar

35.Stella: *eu acho que talvez então uma das causas de você perceber essa diferença Elena ham: é porque: (+)*

36.*existe também uma questão: de formalidade quando você se encontram via internet vocês se preparam pra*

37.*uma interação teletandem e nesse caso em que elas estavam aqui na cidade não era uma sessão teletandem*

38.Elena: exatamente não era tipo assim olha você está sendo vigiada você está sendo filmada

39.Stella: ninguém se preparou nem ela né? Vocês não se prepararam para interagir né?

40.Elena: []

41.Elena: claro

42.(...)

43.Stella: *é: porque a gente começou assim com chat a maioria interagia por chat e aí a gente discutia as*

44.*diferenças entre interagir por chat e quem conseguia já fazer alguma coisa com áudio e vídeo*

45.Sara: aham

46.Stella: então já havia uma diferença e nós discutíamos um pouco a respeito disso aí espera-se que quantos

47.mais recursos inclui né? você inclui o áudio você inclui o vídeo mais próximo fica numa interação dessa

48.fase? ou pessoalmente

49.Sara: aham

50.Stella: mas não fica igual nunca então é isso:?

51.Sara: não fica igual nunca assim não fica

52.Elena: eu acho que não vai ficar

53.Stella: Ah não tem jeito

54.Sara: ajuda ajuda sim do chat para o vídeo. Agora pro pessoalmente ali já é outra coisa.

55.Stella: então eu fico tentando imaginar o que de fato faz tanta diferença será que é essa limitação de

56.quadrado assim você vê só um pedaço da pessoa na verdade e o áudio ainda que tenha ruído ele é/ele

57.ajuda a acabar com essa separação né? física porque ele é (incompreensível) é a gente tá conversando ao

58.mesmo tempo então o que será que a tecnologia faz que deixa tão diferente a interação?

(...)

59.Sara: eu pensei nisso também como a Elena falou ela se prepara ela busca materiais de alguma maneira ela se prepara para interagir quando ela tem uma interação marcada

61.Elena: uhum

62.Stella: e eu acho que isso serve faz alguma diferença também pra todos os efeitos é : sei lá talvez fosse interessante um dia talvez vocês se encontrarem via por meio da tecnologia só pra sentir sem essa questão da formalidade de se preparar pra uma interação e tal só pra pensar um pouco entendeu será que a tecnologia de fato que faz tanta diferença assim e que diferença é essa né? porque afinal de contas a gente tem/eu tenho a impressão de que os recursos de áudio e vídeo ajudam a gente a: sentir mais próximo até fisicamente mas não é bem assim pelo visto então eu acho que é uma coisa legal pra gente pensar.

(5ª mediação – Oovoo)

Neste excerto, constatamos que a organização da mediação, a intervenção da mediadora e a relação entre os membros da CdP são semelhantes àquelas presentes nos excertos 24, 25 e 26, analisados anteriormente. Os questionamentos (linhas sublinhadas) promovem a explicitação de conceitos cotidianos, pelos professores-aprendizes, sobre a diferença entre encontros presenciais e tandem virtual (da linha 3 a 11, da 18 a 28, da 61 a 63 e linhas 38 e 52). O compartilhamento de conceitos desencadeiam a explicitação de novos conceitos cotidianos e questionamentos, realizados pela mediadora, em um processo cíclico de criação de ZDPs, preparando os professores-aprendizes para receberem conceitos científicos, que não são abordados e introduzidos pela professora-mediadora. Stella apenas sintetiza o que foi dito pelos participantes, mais especificamente por Elena. Ao sintetizar, percebemos que ela faz isso à luz de todo seu aparato teórico e prático da área (linhas em itálico), porém, não há alusão direta à teoria. Como exemplo, citamos as linhas 35, 36 e 37, em que a mediadora menciona como questão principal, descrita por Elena (da linha 18 a 34) a formalidade das interações virtuais, que não existe nos encontros presenciais, e ainda reitera, em forma de questionamentos, a diferença entre encontros presenciais e virtuais (da linha 43 a 50).

Convém ressaltarmos, nesse excerto, a participação espontânea e interação entre os professores-aprendizes. Enfocamos um momento de diálogo entre os próprios professores-aprendizes, que colaboram com o desenvolvimento da discussão. A partir da mediação realizada por Elena, que compartilha conceitos cotidianos e medeia espontaneamente o processo de aprendizagem dos envolvidos, Sara dialoga com o que foi exposto pela outra participante e afirma que os dois tipos de situações (tandem virtual e encontro presencial) nunca serão iguais e um principal motivo seria aquilo que foi exposto por Elena, sobre o qual ela também já tinha pensando de maneira semelhante: a questão do preparo de materiais para a sessão tandem (linhas 51, 59 e 60). Diante de toda essa exposição, Stella sugere uma

atividade para reflexão, realizarem interações virtuais pensando nessa questão da formalidade e de como a tecnologia realmente funciona e ocasiona essa diferença (da linha 62 a 67). Essa atividade, porém, não é retomada posteriormente.

Nesse excerto, podemos notar, ainda, de maneira mais visível, o quão completos e extensos são os turnos dos professores-aprendizes, diferentemente do *chat*, que apresentava um discurso fragmentado. Apesar dessa completude do discurso, propiciada pelas características dessa ferramenta e pela tentativa da mediadora em realizar um trabalho colaborativo para os professores-aprendizes tornarem-se mais ativos e interagirem entre si, a professora-mediadora sente necessidade de gerenciar e intervir quando julga necessário e, em alguns momentos, a tarefa de interromper o professor-aprendiz torna-se difícil. No excerto anterior, há um momento em que Stella tem dificuldade de fazer colocações enquanto Elena está expondo argumentos que confirmam a diferença entre o *ttandem* virtual e os encontros presenciais (da linha 27 a 34). Essa dificuldade pode ser também encontrada em encontros presenciais e por *chat*, porém, torna-se mais saliente em reuniões realizadas, por meio da videoconferência. Possivelmente isso acontece porque os professores-aprendizes se expressam e se expõem muito mais, o que faz com que os assuntos tornem-se cada vez mais amplos, o que não impossibilita, mas dificulta a intervenção para fazer comentários ou questionamentos no momento em que a mediadora julga ser necessário.

Constatamos uma outra forma de organização e de intervenção que está relacionada ao recurso técnico utilizado e à possibilidade e à escolha dos participantes de expressarem e exporem seus conceitos, de maneira mais extensa e completa. No excerto anterior (linhas 14, 45, 49 e 51), os professores-aprendizes pronunciam *aham* e *uhum* para mostrar que estão ali presentes, ouvindo o que a professora-mediadora e os outros colegas estão pronunciando e também, neste caso, para concordar com o discurso do outro e esperar o momento para fazer suas colocações. Destacamos os excertos 24, 25 e 26, em que a mediadora também faz uso desse recurso para instigar a continuidade do discurso e da exposição dos professores-aprendizes. Essa estrutura revela que a mediadora está dando a possibilidade do outro continuar seu discurso, enquanto espera o melhor momento para fazer intervenção, que, muitas vezes, torna-se difícil de ser realizada, conforme mencionamos anteriormente.

Em oposição aos traços característicos do *chat*, em que os participantes não apresentam muita liberdade de escolha, devido à imposição técnica da ferramenta, que requer uma produção fragmentada, as características da videoconferência permitem e favorecem a produção de turnos mais extensos e completos. Além do caráter técnico da videoconferência, essa produção pode ter sido favorecida por outros dois fatores que podem facilitar a interação

entre os professores-aprendizes em uma CdP: o fato de os participantes estarem em contato há bastante tempo, uma vez que as mediações em videoconferência foram realizadas depois da mediações presenciais e por *chat* e, ainda, o fato de não se encontrarem em um contexto formal típico de ensinar e aprender, como a sala de aula ou o laboratório, onde ocorreram duas reuniões de mediação (segunda e terceira) e as sessões de interação ttandem.

As mediações presenciais eram realizadas no laboratório ttandem, que apresenta uma grande mesa, onde todos sentavam-se ao redor para realizar a mediação. Trata-se de uma estrutura e disposição que favorece o trabalho colaborativo e em grupo, mas que, de certa forma, não deixa de ser caracterizada como uma sala de aula em um ambiente universitário, diferentemente de um ambiente virtual, em que a mediação é realizada virtualmente com o participante em uma situação mais informal e confortável (em sua própria residência), o que poderia auxiliar uma maior desenvoltura dos professores-aprendizes com comentários sobre o próprio local em que se encontram, como mostrado no excerto que segue.

Excerto 28

1. Elena: Minha escrivadinha está um caos. Minha mãe sempre me xinga quando passa por aqui (risos).
(4ª mediação - Oovoo)

Este tipo de comentário revela como os participantes se sentem à vontade para falar sobre qualquer assunto, inclusive de âmbito pessoal, o que talvez possa ser justificado pelo fato de os participantes estudarem na mesma universidade (Elena, Franco e Ivo, além de estarem matriculados na mesma universidade e curso, ainda estudavam na mesma sala), do tempo de interação entre os participantes (5 meses – a partir da reunião de preparação para a mediação, realizada em 10/11/2009) e ainda pelo fato de já terem realizado três sessões de mediação, o que propicia uma situação muito mais próxima e amigável entre os participantes da CdP. Vinculados a essas questões, estão os fatores de ordem tecnológica, como mencionamos anteriormente. Os excertos, a seguir, justificam e tornam válidas essas possibilidades humanas e tecnológicas. No excerto 29, Sara ressalta que uma possível justificativa para os professores-aprendizes tornarem-se mais expressivos na videoconferência pode ser uma consequência do fato de já conhecerem e interagirem há bastante tempo e, no excerto 30, Elena atenta para o fato da tecnologia auxiliar o aluno a falar um pouco mais do que falaria presencialmente.

Excerto 29

1. Patricia:
2. eu senti que vocês falaram mais no Oovoo
3. e a mediadora falou menos
4. Sara diz:
5. é...mas pode ser também que tenha acontecido isso porque a gente já se conhecia e também estava com mais
6. tempo de interação com os participantes...

(Entrevista com Sara - 10 set 2010)

Excerto 30

1. Patricia diz:
2. Elena, e você disse assim no meio da conversa
3. “o meio tecnológico pode ajudar a se soltar um pouco mais”
4. Elena diz:
5. ah, comigo eu não notei muita diferença
6. eu gosto de falar bastante haihiuaihuahi
7. mas pode ajudar a se soltar um pouco mais

(Entrevista com Elena - 8 set 2010)

A questão do tempo de convívio e da informalidade das mediações, realizadas em videoconferência, são ressaltados também pelo participante Ivo, em entrevista concedida à pesquisadora. Ao ser questionado sobre a diferença entre a mediação presencial e aquela realizada pelo *Oovoo*, o professor-aprendiz considera que a parte mais interessante da mediação, em videoconferência, é a informalidade. Para o professor-aprendiz, os participantes expressaram-se mais e sem constrangimentos que poderiam ocorrer presencialmente (excerto 31, da linha 7 a 10). Ivo faz menção ao fato de que “a mediação ajudou menos” (linha 5), talvez porque a intervenção da mediadora não ocorreu de maneira tão acentuada como nas mediações presenciais. O participante também não deixa de atentar para a questão de que as mediações presenciais foram realizadas antes das mediações em videoconferência (linhas 6 e 7).

Excerto 31

1. Patricia diz:
2. Considerando a mediação realizada via Oovoo e a presencial você sentiu diferença no modo, ou seja, na
3. postura da mediadora? E com relação à participação de vocês?
4. Ivo diz:
5. Acho que por parte da mediação ajudou menos, mas percebi que a conversa parecia mais informal, por parte
6. dos interagentes sinto que alguns falaram um pouco mais... mas as primeiras reuniões foram presenciais e por
7. isso acho que isso também contribuiu. Acho que o mais legal da interação por Oovoo é a informalidade
8. mesmo, estamos entre amigos contando fatos e refletindo sobre o que aconteceu e sobre o que aprendemos.
9. Acho que o fato de que eu trabalho com teatro me permite ser espontâneo nas duas formas de mediação, mas
10. algumas pessoas se sentem constrangidas em falar pessoalmente. Acho que a postura da mediação foi
11. interessante, a Stella sempre deixou a situação descontraída para que realmente parecesse uma conversa
12. simples.

(Entrevista com Ivo - 14 set 2010)

A informalidade e a espontaneidade nas mediações podem estar associadas também à falta de intervenção da mediadora. O excerto a seguir mostra como a professora-mediadora sentiu-se impotente, na mediação realizada em videoconferência, porque sentia grande dificuldade de intervir e de realizar comentários no momento adequado, a fim de aprofundar a reflexão. De acordo com a mediadora, há uma limitação devido aos recursos tecnológicos, pois, diferentemente da mediação presencial, ela não conseguia, muitas vezes, interromper o professor-aprendiz e fazer comentários no momento adequado (da linha 10 a 17, 31 e 32). Stella não “gerencia” a mediação da mesma forma que presencialmente devido a limitações técnicas (da linha 36 a 39), o que a torna um pouco frustrada, porém, por outro lado, essa falta de controle e gerenciamento pode ser visto como algo positivo pela professora-mediadora (da linha 22 a 25 e 33).

Excerto 32

1. Patrícia:
2. então
3. Você acha Stella que teve diferença entre as mediações realizadas por chat, presenciais e pelo Oovoo?
4. O que você sentiu?
5. Stella diz:
6. olha, eu tenho a impressão que presencialmente é mais fácil fazer com que TODOS participem
7. Patrícia:
8. ah...no sentido de número você quer dizer?
9. Stella diz:
10. também... o caso é qdo tem alguma ferramenta mediando a interação parece que é mais difícil pra eu fazer as
11. intervenções
12. por exemplo
13. quando alguém está falando (pelo chat ou Oovoo) é mais difícil fazer um comentário que possa motivar ou
14. aprofundar a reflexão porque pra eles me ouvirem eles tem que necessariamente parar de falar - a ferramenta
15. não permite ouvir e falar ao mesmo tempo como é nas interações presenciais

- 16.daí, que eu fico esperando eles terminarem o que estão falando e às vezes tenho a impressão de que não
- 17.contribuí com um bom comentário no momento certo
- 18.de medo que eles parem de falar
- 19.Patrícia:
- 20.eu percebi isso.....
- 21.mas eu percebi também
- 22.que eles ficam mais à vontade parece nas interações pelo Oovoo....independente de ter reflexão
- 23.aprofundada ou não.....parece que eles se pronunciam mais (não que isso signifique que façam
- 24.comentários mais significativos ou que reflitam mais)...mas vendo o video..assistindo depois...eles se
- 25.mostram mais a vontade do que nas duas interações presenciais.....
- 26.Stella diz:
- 27.pode ser
- 28.Patrícia:
- 29.ou não? é impressão? você sentiu isso?
- 30.Stella diz:
- 31.sim, senti e acho que esse pode ser um dos motivos - eu não fico fazendo tantas interferências nas falas
- 32.deles
- 33.e talvez seja bom
- 34.(...)
- 35.Patrícia diz:
- 36.Parece que você ficou meio que limitada.....porque não conseguia controlar e gerenciar como nas
- 37.presenciais
- 38.Stella diz:
- 39.sim, é assim que me sinto
- 40.Patrícia diz:
- 41.Mas eu acho que isso pode ser bom....depende.....(vou ver agora)

(Entrevista com a mediadora - 27 ag 2010)

A falta de “controle” e “gerenciamento” da mediadora é uma questão apontada também por um dos professores-aprendizes. Para Franco, há uma organização, necessária ao ambiente virtual, muito mais intensa e que todos tentam seguir ao máximo, diferentemente da mediação presencial, em que se tem maior liberdade para interferências e interrupções (linhas 9, 13 e 14). Uma das dificuldades do ambiente virtual, denominado por ele de “falho”, é interromper o colega, como mostra o excerto que segue.

Excerto 33

- 1.(...) por se tratar de um encontro virtual tivemos que nos atentar em nos organizar da melhor forma possível
- 2.digo com relação ao horário estabelecido para o encontro (confirmar com todos), na conduta da mediadora
- 3.pedindo que cada um se pronunciasse de cada vez
- 4.e etc
- 5.Patrícia diz:
- 6.mas na mediação presencial ela não pedia que cada um falasse de cada vez?
- 7.Franco diz:
8. rs
- 9.pedia, mas vejo que há uma preocupação maior em interromper um colega em uma mediação virtual
- 10.Patrícia diz:
- 11.entendi
- 12.Franco diz:

- 13. na presencial por ser "ao vivo e a cores" nos sentimos com uma maior liberdade de se fazer
 - 14. inferências
 - 15. isso, claro é minha opinião
 - 16. Patrícia diz:
 - 17. fazer inferências?
 - 18. Franco diz:
 - 19. na virtual, por ser um meio sujeito a falhas, parece que evitamos ao máximo sair de uma organização.
- (Entrevista com Franco - 18 set 2010)

Stella sentiu dificuldade em intervir mais para instigar a explicitação de conceitos cotidianos, promover reflexões e para contribuir com suas colocações e sínteses (excerto³⁴, linhas 1 e 2). Ela acredita que não conseguiu interromper o professor-aprendiz e fazer um comentário construtivo e/ou questionar algo que ele estava dizendo. Stella sentiu a frustração de um dos participantes que queria falar, mas não conseguia porque o outro participante estava fazendo colocações a todo momento e ela não conseguia interrompê-lo, diferentemente do que ocorreria no encontro face a face, pois a interrupção seria mais fácil, verbalmente ou com um simples gesto (linhas 3 e 4). No excerto a seguir a mediadora aborda todas essas questões.

Excerto 34

- 1. Eu não conseguia interromper o aluno para fazer algum questionamento pontual, promover uma reflexão mais
 - 2. aprofundada. Quando eu me dava conta o momento oportuno já tinha passado (...) Eu percebi que a Elena
 - 3. ficou nervosa, ela queria falar, mas o Ivo não deixava e eu não conseguia interromper, se fosse uma mediação
 - 4. face a face seria mais fácil para interrompê-lo.
- (Registro da conversa informal entre pesquisadora e mediadora – 11 set 2010)

Corroborando a dificuldade da professora-mediadora em intervir de maneira mais intensa, a professora-aprendiz Elena atenta para a diferença entre o ambiente formal e o ambiente tecnológico, em que foram realizadas as mediações. De acordo com ela, a figura do professor, que é autoridade máxima em ambientes formais, fica mais próxima do aluno em ambientes mediados pela tecnologia, o que ajudaria na aprendizagem dele, porque o aprendiz deixa de ser mais um e passa a ser tratado de maneira diferencial.

Excerto 35

- 1.Elena diz:
- 2.eu acho que a autoridade do professor, fora do contexto de sala de aula ou por exemplo no laboratório, não
- 3.diminui mas fica um pouco menos imposta
- 4.não sei se vc entende
- 5.é assim, quando vc está em sala de aula com um professor, figura do professor é a autoridade máxima,
- 6.quando você sai um pouco desse ambiente o professor se iguala um pouco a você
- 7.a relação fica mais íntima, ahco
- 8.'acho
- 9.Patrícia diz:
- 10.E isso vc entende que atrapalha ou ajuda na aprendizagem do aluno. Você vê isso como uma coisa boa ou
- 11.ruim?
- 12.Elena diz:
- 13.eu vejo isso como uma coisa boa
- 14.no meu aprendizado, acho melhor um professor que seja seu amigo do que aquele te trata apenas como um
- 15.MAIS UM ALUNO

(Entrevista com Elena - 8 set 2010)

A disposição dos participantes na tela do ambiente *Oovo* também tende a contribuir para uma menor assimetria entre si, na medida em que todos apresentam-se no mesmo plano em uma organização com aspecto 3d. Trata-se de uma disposição gráfica que não reforça modelos típicos de sala de aula, em que a figura do professor está, muitas vezes, delimitada e demarcada pela posição principal que ocupa, geralmente no centro e à frente dos aprendizes. No *Oovo* todos os participantes estão em uma posição linear e são dispostos de maneira aleatória pelo programa. Cada um deles visualiza todos os outros e inclusive a si próprio na tela do computador. Isso, a nosso ver, é um fator importante na formação da CdP, porque a estrutura organizacional assevera o caráter assimétrico que se objetiva alcançar com relação à participação dos membros na configuração de uma comunidade.

Nas mediações presenciais, por outro lado, todos os participantes se voltam para a professora-mediadora e não apresentam a visão do todo. Embora a gravação das mediações presenciais tenha sido realizada somente por áudio, acompanhei presencialmente as reuniões e pude perceber que nem todos os professores-aprendizes voltavam seus olhares para quem estava fazendo suas colocações em determinado momento, mas, quando a mediadora se pronunciava, todos focalizavam-na. Essa diferença é apontada pela pesquisadora em entrevista, conforme podemos visualizar no excerto a seguir.

Excerto 36

1. Patrícia diz:
 2. Stella, e eu percebi também que tinha diferença
 3. até na própria disposição...sabe...e na direção do olhar.....e na informalidade também.....
 4. Patrícia diz:
 5. na presencial parece tudo mais formal....mesmo vc se colocando numa posição menos assimétrica ali, vc
 6. parece.que é a professora sabe..quando um aluno falava..comentava..eles não olhavam para quem tava
 7. comentando.....mas para você..vi isso em uma das gravações..a outra não reparei.....
 8. no oovoo..eles olham para todos e para eles mesmo
 9. em um só plano
 10. Stella diz:
 11. faz muito sentido
 12. Patrícia diz:
 13. todos os quadrinhos na tela.....
 14. parece q eles brincam mais
 15. Stella diz:
 16. principalmente se você considerar que eu não conseguia ficar fazendo tantas intervenções e interrupções
- (Entrevista com a mediadora, 27 ag 2010)

A seguir, trazemos uma imagem do *Oovoo* para melhor visualização da disposição dos participantes nesse aplicativo.



Figura 5 - *Oovoo*

Apresentamos, a seguir, o quadro que sintetiza os recursos utilizados pelos participantes, que contribuíram para a formação da CdP, levando em consideração o recurso audiovisual do aplicativo *Oovoo*, utilizado para realizar a mediação.

Questionamentos da mediadora (dos mais genéricos ao mais específicos).
Intervenção e postura da professora-mediadora menos acentuada.
Interação e participação ativa e espontânea dos professores-aprendizes com turnos mais extensos (exposição mais extensa de conceitos cotidianos) e negociação entre professores-aprendizes e entre professor-aprendiz e professora-mediadora.
Intervenção e participação da professora-mediadora para realizar a síntese.
Maior conforto por poderem participar conectados em seus próprios ambientes.
Uso de textos e outros ambientes tecnológicos (<i>wikispaces</i>).
Explicitação de conceitos cotidianos.
Realização de um discurso organizado, completo, extenso e, necessariamente, simultâneo.

Quadro 12: Recursos humanos, metodológicos e tecnológicos em mediação por meio da videoconferência

3.1.4 A participação e a relação entre os envolvidos nas mediações (*chat*, videoconferência e presencial) que configuraram a Comunidade de Prática

A CdP cria valores em múltiplos e variados caminhos tanto para seus membros quanto para sua organização. Isto inclui, dentre outros fatores, o valor da participação de curta ou longa duração, de acordo com Wenger, McDermott e Snyder (2002). Levando em consideração as perspectivas de seus parceiros, os participantes tentam encontrar soluções e tomar decisões melhores e mais eficazes. Ao se voltar para problemas recorrentes, a comunidade está construindo e acumulando experiências ao longo do tempo, que podem ser úteis em outras situações, por meio de um trabalho de troca entre os participantes, conforme podemos observar ao longo das mediações e como apontam os próprios participantes ao comentarem sobre o desenvolvimento das mediações e a postura da mediadora.

Excerto 37

1.(...) a Stella fazia muito bem, deixa sempre a gente à vontade pra falar...

(Entrevista com Sara - 10 set 2010)

Excerto 38

1.(...) o clima era sempre de troca (...) Acho que a postura da mediação foi interessante, a Stella sempre deixou a 2.situação descontraída para que realmente parecesse uma conversa simples

(Entrevista com Ivo - 14 set 2010)

A postura da mediadora apresenta características de uma supervisão colaborativa, pois ela participa das decisões e das trocas, porém procura não direcionar o aprendiz (GEBHARD, 1990). Apoiada em uma epistemologia da prática, ao valorizar a prática como momento de (re)construção por meio da reflexão, análise e problematização (WALLACE, 1991; PIMENTA E GHEDIN, 2002 e VIEIRA-ABRAHÃO, 2006), Stella aborda questões pertinentes à situação real de ensino e aprendizagem dos professores-aprendizes, por meio de questionamentos e discussões, o que justifica o clima de troca, colaboração e a liberdade para que os professores-aprendizes expussem todas as suas dúvidas, questionamentos, justificativas e contribuições.

Convém ressaltarmos, porém, que, como abordamos anteriormente, os professores-aprendizes não apresentam autonomia para fazerem questionamentos e/ou iniciarem a discussão propondo temas e/ou questões sobre os quais eles sentissem necessidade de explicitar. Em contrapartida, a professora-mediadora tentava abordar esses temas por meio de seus questionamentos, o que, em determinado momento, nos faz pensarmos em sua necessidade de ser útil aos professores-aprendizes. Essa necessidade em auxiliar torna-se um fator positivo se pensarmos que, por meio dela, foram trazidas à tona questões que não seriam explicitadas pelos professores-aprendizes devido, talvez, a uma falta de autonomia e/ou reflexão inicial e não necessariamente devido à impertinência dessas questões para os professores-aprendizes. Isso se justifica na colaboração e engajamento mútuo e explicitação de conceitos cotidianos dos professores-aprendizes para abordarem essas questões ao longo do desenvolvimento da mediação.

Assim sendo, a constituição de uma CdP se caracteriza como um processo de *engajamento mútuo* (WENGER, 1998) entre os participantes, uma vez que há comprometimento e contribuição entre os participantes, na medida em que há uma troca de experiências por meio da colaboração entre todos os envolvidos, conforme observamos no excerto a seguir, em que uma das interagentes descreve como positiva as mediações justamente por seu caráter de troca, de percepções e de contribuições uns com os outros.

Excerto 39

1. Patrícia diz:
2. O que você achou das mediações?
3. Sara diz:
4. as reuniões eram muito boas e válidas...
5. no sentido de fazer o grupo conversar, dar ideias uns pros outros
6. e também fazer a gente perceber coisas que ainda não havíamos percebido
7. é legal uns toques...
8. e também receber as orientações

(Entrevista com Sara - 10 set 2010)

Ao colaborarem uns com os outros e promoverem uma troca válida de experiências, os participantes mostram-se engajados de maneira complexa com os outros participantes e com a experiência de ensinar e aprender, o que resulta em uma outra característica da CdP, que é a *iniciativa conjunta* (WENGER, 1998). Essa característica se configura a partir da criação de uma relação mútua de responsabilidade entre eles, a qual pode ser exemplificada com a preocupação entre os professores-aprendizes em ajudar um ao outro em resolução de problemas.

Os excertos a seguir permitem identificar essa responsabilidade mútua entre os participantes. Há uma grande preocupação entre os envolvidos em conseguir um parceiro italiano para a professora-aprendiz Anna, que se encontra totalmente desmotivada para participar de todas as atividades do tandem porque não consegue estabelecer uma boa parceria com nenhum interagente italiano (excerto 41, linha 1).

Excerto 40

1. Sara: e eu cheguei aqui eu tava conversando com a Patrícia porque ela tinha me dito que tinha uma pessoa que
2. conversava com ela e ela tava segurando essa pessoa pra passar pra alguém (...)
- (...)
3. Stella: e aí ficou essa coisa meio estranha assim e por final já tá meio aí eu dei uma ideia pra Patrícia falei
4. Patrícia o que você acha do Artur começar do zero com a Anna e eu começar do zero com essa sua parceira
5. porque aí a gente né? começa do zero né?

(2ª mediação - Presencial)

Excerto 41

1. Anna: ninguém quer falar comigo ninguém gosta de mim
2. Franco: é mesmo?
3. Stella: Anna não é nada pessoal minha filha tem que ter calma não eu tenho fé que essa: como chama?
4. Anna: Julia
5. Stella: Julia ela vai:/ela vai te responder vai dar certo
- (...)
6. Franco: Anna: eu vou tentar falar com a Laura também
7. Stella: Laura ?
8. Anna: Milena
9. Stella: ah
10. Franco: eu faço minha interação com uma outra pessoa e ela parou de fazer comigo eu acho que porque eu já
11. tava fazendo com a com a Clara e ela preferiu não fazer comigo porque eu não teria tempo entende
12. Stella: hum
13. Franco: eu posso ir indicar ela ver com ela
14. Stella: claro

(3ª mediação - Presencial)

Sara propõe a troca (excerto 40) e, posteriormente, percebe que a parceria que tentou realizar pode não dar certo porque o interagente italiano não responde aos seus *e-mails*. Ela fica chateada e frustrada por ter deixado a outra participante da CdP em uma situação desconfortável, conforme mostrado no *e-mail* enviado por ela para a mediadora Stella e para a pesquisadora (excerto 42). O *e-mail* revela responsabilidade para com o outro, da mesma maneira que eles são ajudados, ao serem beneficiados com um parceiro de tandem, eles também querem ajudar. Além disso, denota o desejo de manter o membro junto ao grupo, o que, de acordo com Wenger e Snyder (2000) se deve à confiança, paixão e identificação com os demais participantes, que também pode ser percebido quando todos se empenham em conseguir um parceiro para Franco, que perde sua parceira, conforme mostra o excerto 43.

Excerto 42

1. Olá,
2. Eu recebi resposta do Antonio e fiquei em dúvida sobre a opinião dele. Não sei se ele é indiferente ou se ele
3. ficou chateado. Ele perguntou quando nós podíamos conversar e eu respondi que qualquer dia às 9h. Não me
4. respondeu até agora. Estou começando a ficar chateada por ter proposto a troca, pensei que ele fosse mais
5. disponível e disposto, mas estou vendo que deixei a Anna em uma situação não muito confortável. O que a
6. gente faz?? O que eu faço?? Bjos Sara.

(E-mail enviado a mediadora e à pesquisadora pela Sara – 22 jan 2010)

Excerto 43

- 1.Franco: não o meu problema é com é: com interação porque eu não to conseguindo arrumar alguma
- 2.interagente ((Franco sorri))
- 3.Stella: quem sabe com a Sara lá na Itália agora ela não arruma alguma interagente pra você?
- 4.Franco: ô Sara por favor né? entra vai tá em contato com o povo lá por favor me arruma um contato (todos dão
- 5.risada))
- 6.Elena: eu vou perguntar pra Milena
- 7.Franco: ah ta
- 8.Franco: ô Franco eu vou perguntar pra Milena se ela tem alguma amiga que queria fazer amiga/amigo sei lá
- 9.Franco: huhum
- 10.Elena: se tem alguém que queria fazer
- 11.Franco: tá bom

(6ª mediação – Oovoo)

Anna deixa de participar das reuniões de mediação porque não obtém resposta de nenhum dos parceiros. Em um último contato que faz com a pesquisadora, ela mostra-se muito frustrada com as parcerias e com as tentativas de conseguir um interagente e, totalmente desmotivada, justifica sua ausência nas reuniões do grupo (excerto 44). Posteriormente, Anna consegue uma interagente, mas, embora a tenhamos convidado novamente para participar das reuniões e do grupo de pesquisa, não obtivemos resposta.

Excerto 44

- 1.Oi, tudo bem?
- 2.A Julia não respondeu mais os e-mails, e acho que nem responderá, pois já faz tanto tempo que 3.aguardo. Essa semana eu mandei vários e-mails, mas ela não responde. Acho que não vai dar certo.
- 4.Não consegui interagir, então nem vou na próxima reunião.
- 5.Abraços
- 6.Anna.

(E-mail enviado à mediadora e à pesquisadora pela participante Anna – 7 de março de 2010)

Podemos observar, portanto, os dois tipos de trabalho de identidade que permeiam a constituição da CdP, os quais Wenger (1998) denomina de identificação e negociabilidade. O primeiro é descrito como energia social, inclusão, exclusão, afinidade, fidelidade, solidariedade, histórias compartilhadas, entre outros, que acreditamos acontecer a todo momento, uma vez que os aprendizes vão construindo sua identidade a partir da participação no ttandem, relatando suas experiências nas reuniões de mediação, trocando ideias e sendo solidários uns com outros. O trabalho de negociabilidade pode ser caracterizado como frases com abertura de acesso à informação, ao ouvir a perspectiva do outro, explicar a razão, o porquê, centralizar ou distribuir autoridade, negociar e reforçar padrões compartilhados,

responsabilidade compartilhada, confronto, rejeição, entre outras características apontadas pelo autor, sendo estas as principais características que identificamos na formação e constituição das reuniões de mediação.

A relação de engajamento entre os envolvidos na CdP não se restringia apenas às sessões de mediação e ao tandem, ela se prolongava nos corredores da universidade. Isto nos remete ao conceito de participação, apresentado por Wenger (1998), que vai além do simples engajamento na prática para se tornar algo mais complexo que envolve diversos tipos de relação. Dentre essas, o autor ressalta relações conflituosas e harmoniosas, inter e intrapessoal e, ainda, competitivas e cooperativas. A participação social é definida ainda como aquela capaz de mudar a prática de nossa comunidade e transformar nossas experiências, indo além de um simples engajamento direto em atividades específicas. Para o autor, participação não é algo que termina em um determinado momento, em um determinado horário, mas sim, algo que os participantes trazem consigo mesmo e que podem vir à tona em qualquer situação, como ilustra o excerto a seguir, em que os professores-aprendizes, mesmo distante das reuniões de tandem e de suas atividades específicas, trocavam experiências em momentos diversos.

Excerto 45

1.Ivo: não tem problema não eu ia falar que eu acho interessante a oportunidade de troca né que é o feito das
2.reuniões na verdade acho que eu vim eu vim em uma que só apresentava o teletandem que eu ainda tava sem a
3.interagente e vim na primeira mas eu acho que é uma questão de compartilhar no caso eu/eu a Valquíria/eu a
4.Elena o Franco e a Sara a gente ainda se encontra pelos corredores né? então a gente também troca algumas
5.informações (+) ali eu acabei não participando muito das reuniões então eu não posso falar sobre é: as reuniões
6.assim acho que se influenciaram acho que era mais do tipo de ter alguma ideia sobre como agir.

(7ª mediação – Oovo)

O engajamento dos participantes nas atividades e a motivação em continuar participando da atividade de mediação faz com que o participante se esforce muito para não causar transtornos para outros participantes, mesmo diante de problemas técnicos. O excerto a seguir mostra que, quando Elena não consegue ouvir perfeitamente a mediadora devido a problemas com o áudio no Oovo, ela sinaliza para a mediadora, que interrompe a mediação para tentar solucionar o problema da professora-aprendiz. Há um esforço dos participantes em descobrir uma forma de auxiliar Elena para que ela continue participando, porém, ao perceber que isso iria levar algum tempo e que possivelmente poderia comprometer o desenvolvimento

da mediação, Elena pede para continuarem a mediação, porque, apesar de o volume estar baixo, ela faria um esforço maior e ouviria.

Excerto 46

- 1.Elena: ixi aqui tá uma chiadeira
- 2.Stella: tá ruim pra você pra você também Franco?
- 3.Franco: não pra mim ta normal
- 4.Elena: []
- 5.Elena: tá chiando
- 6.(...)
- 7.Stella: deixa eu ver se eu consigo mudar aqui
- 8.Elena: é você aumenta o volume a chiadeira aumenta mas pode deixar eu tô escutando
- 9.Stella: deixa eu ver uma coisinha aqui
- 10.Elena: que? (alguém da casa de Elena fala com ela e ela responde)
- 11.Stella: é eu não consigo
- 12.Franco: só um momento enquanto você verifica aí eu vou atender o telefone rapidinho
- 13.Elena: mas pode deixar Stella dá pra entender sim não tem problema
- 14.Stella: O que aconteceu eu vou conseguir (+) não eu não consigo encontrar aonde que é aonde são os
- 15.Elena: o controle?
- 16.Stella: não o controle tá aqui eu até já achei eu queria:/eu queria era: mudar a resolução (+) mas eu 17.não consigo (+) ta aqui
- 18.Elena: a resolução do quê?
- 19.Stella: mudei consegui deixa eu ver se agora a gente elimina esses problemas técnicos
- 20.Elena: uhum
- 21.Franco: deu certo?
- 22.Stella: melhorou (+) ou não mudou nada?
- 23.Elena: não não mas pode deixar/pode deixar que dá pra escutar

(6ª mediação – Oovoo)

Apesar de ressaltarmos os recursos de participação e relação entre os envolvidos na CdP, convém atentarmos também para a possível falta de utilização de outros possíveis recursos devido à relação estabelecida entre a professora-mediadora e a língua-alvo em questão, o que nos permite questionar acerca da necessidade do professor que trabalha com formação ser fluente na LE, aprendida pelos professores-mediadores. Embora este não seja o foco deste trabalho, essa questão deve ser ressaltada, tendo em vista que isso influencia o uso ou não de determinados recursos pela professora, conforme podemos observar no excerto que segue.

Excerto 47

1.Quando eu fiz a mediação dos alunos de língua inglesa, eu costumava ler as interações por chat ou assistir
2.alguns trechos das interações por video e percebia algumas questões linguísticas que julgava relevantes para
3.uma discussão durante a mediação (inadequações linguísticas que, apesar de sutis, levaram a mal entendidos,
4.por exemplo). Ao mediar os alunos de italiano, por outro lado, ao ler (ou assistir) as interações, mesmo quando
5.eu percebia alguma questão linguística que parecia relevante, não me sentia confiante para aborda-la, pois não
6.me sinto uma usuária competente do italiano.

(Entrevista com a mediadora - 27 ag 2010)

Stella é bacharel em língua italiana, além da inglesa, porém trabalha somente com o inglês e não se sente tão confortável para abordar questões linguísticas que poderiam ser relevantes para a discussão como se sentia ao realizar mediações com aprendizes de inglês, língua que julga ser uma usuária competente, devido à sua dedicação e aos seus anos de trabalho. Possivelmente isso influenciou indiretamente a maneira como os recursos foram utilizados e/ou mesmo significou uma possível falta de uso de outros recursos quaisquer que poderiam ser viáveis para a configuração da CdP.

Identificamos e abordamos como principais recursos relacionados à participação e à relação entre os envolvidos na CdP: a colaboração, engajamento e auxílio mútuo, responsabilidade, desejo de manter os membros da CdP, participação ativa dos envolvidos, identificação e negociabilidade.

3.1.5 A constituição e configuração do ambiente *wikispaces*

Partindo da definição de *wiki*, citado pelo seu inventor em *National Institute for Literacy* (2010, p.7), este seria um trabalho que deveria levar ao desenvolvimento de uma comunidade, além de explorar identidades e levantar diferentes visões, uma vez que, de acordo com Thorne e Payne (2005) e Sykes, Oskoz E Thorne (2008), o *wiki* apresenta como filosofia base um sistema para desenvolver habilidades de leitura e escrita, de maneira colaborativa. Ao editar em *websites* que se configuram em um *wiki*, no caso desta pesquisa, o *wikispaces*, usuários seriam capazes de escrever e reescrever qualquer texto, contribuindo com ideias, percepções e pensamentos compartilhados (VIEIRA, 2008 e *National Institute for Literacy*, 2010).

O *wiki*, utilizado nesta pesquisa, não se configurou um recurso tecnológico de construção coletiva de textos, que seria o objetivo principal de um ambiente colaborativo

como este, em detrimento a outros sites e plataformas. Isso, porém, não significa que esse ambiente não se caracterizou como um instrumento que auxiliou a constituição de uma CdP, juntamente com outros recursos humanos, metodológicos e tecnológicos, que configuraram a formação do *wiki* e da CdP. Além de ser utilizado para postagens de textos, atividades e produção de diários, esse ambiente foi utilizado para realização de uma mediação assíncrona (quarta mediação), como uma tentativa de fazer com que os professores-aprendizes participassem mais ativamente do *wiki*. Destacamos a mediação regular, realizada nesse ambiente, porque, por meio da atividade proposta pela mediadora, uma professora-aprendiz parece ter alcançado o nível de aprendizagem de conceitos. A concretização de um conceito, a partir de uma experiência prática, necessária para que haja realmente internalização e aprendizagem real desses conceitos (VIGOTSKI, 1998, 1999; SMAGORINSKY, 2003) foi evidenciada apenas nessa reunião ao longo do desenvolvimento dessa pesquisa.

A atividade inicia-se na terceira mediação, quando a mediadora promove a criação de ZDP a partir de questionamentos. Elena, então, descreve sua experiência prática (excerto 48, da linha 1 a 4), que é conceituada por Stella como estratégia (linha 5). Na reunião de mediação seguinte, que é realizada no próprio *wiki*, sem nenhum encontro síncrono, a atividade sugerida pela mediadora relaciona-se ao uso de estratégias. Ela posta um texto sobre estratégias e sugere a leitura de textos e o desenvolvimento da atividade (excerto 49).

Excerto 48

(...)

1.Elena: e às vezes algum tempo verbal que eu ainda não sei e aí eu falei assim como é que eu vou falar isso se

2.eu não sei o tempo verbal aí eu falei assim ah meu Deus

3.Stella: e aí o que você faz?

4.Elena: aí eu mudo o jeito que eu ia falar

5.Stella: ah ok você usa outra estratégia?

6.Elena: eu tento falar de outra maneira

(...)

(3ª mediação – Presencial)

Excerto 49

1. *Olá a todos!*
2. Como uma forma alternativa de "reunião", gostaria de propor uma discussão aqui no *wiki* sobre o uso
3. estratégias que podem potencializar a aprendizagem da língua estrangeira. Antes de mais nada, seria
4. importante respondermos à seguinte pergunta:
5. Que estratégias vc usa para otimizar a aprendizagem de língua estrangeira...
6. - na sala de aula?
7. - nas interações teletandem?
8. (por favor, "pense em voz alta" e deixe sua contribuição registrada)
9. Agora que pensamos um pouquinho sobre o assunto, vamos ler esses textos:
10. texto 1
11. <http://www.veramenezes.com/strategies.htm>
12. texto 2
13.  Multimedialita e apprendimento.pdf
14. Finalmente, que tal escrevermos nosso comentário sobre
15. a. o que cada um achou mais relevante e/ou interessante nos textos?
16. b. quais estratégias vc poderia incorporar a sua prática?
17. c. existem estratégias que vc julga específicas para a aprendizagem de línguas em ambientes mediados
18. pela tecnologia?
19. Resposta Elena
20. resposta Sara

(Registro da mediadora - Wikispace)

Na atividade proposta, a mediadora objetiva fomentar a criação de ZDPs, a partir de questionamentos acerca da própria prática dos professores-aprendizes (excerto 49, da linha 5 a 8). O registro escrito, a nosso ver, pode auxiliar na clarificação e organização das ideias relacionadas à experiência vivenciada. Ao realizar a atividade (excerto 50), Elena descreve as estratégias utilizadas por ela, enquanto aprendiz de LE no contexto de sala de aula, no dia a-dia (da linha 21 a 26) e, ainda, no ttandem (linhas 27 e 29). O segundo passo é a introdução de conceito científico, em que Stella sugere a leitura de dois textos (Mezzadri, s.d. - *Multimedialità e apprendimento* e Oliveira e Paiva, 1998 - *Estratégias de aprendizagem de língua inglesa* - da linha 9 a 13) e, por fim, após a leitura, há a proposta de atividade para (trans)formação de conceitos científicos (da linha 14 a 18).

Por meio de questionamentos, Stella busca fazê-los refletirem sobre a leitura e escreverem o que acreditam ser mais relevante nos textos lidos (subpergunta a - linha 15) e quais estratégias poderiam ser incorporadas em sua prática (subpergunta b - linha 16). Nessa proposta, verifica-se um diálogo mais explícito entre teoria e prática, em que os professores-aprendizes necessitam refletir sobre sua prática à luz da teoria apresentada. Por fim, Stella

busca fazê-los refletirem e escreverem sobre estratégias que julgam serem específicas aos ambientes mediados pela tecnologia, o que também pode exigir que o professor-aprendiz recorra a sua experiência no meio tecnológico, a fim de selecioná-las (subpergunta c - linhas 17 e 18). No excerto que segue, temos o registro de Elena, única participante a realizar a atividade proposta.

Excerto 50

1.Nas minhas aulas de língua estrangeira, procuro sempre escutar e repetir comigo mesma as palavras e/ou
2.frases diferentes que ainda não conheço. Procuro sempre anotar nos cantinhos das folhas os significados de
3.palavras desconhecidas ou que eu não lembrava para depois da aula dar uma lida em casa. Sempre tento
4.conversar o máximo que posso pra conseguir uma maior habilidade na hora de falar e não ficar com vergonha
5.quando tenho que conversar com a minha interagente. Fora da sala de aula o que faço para memorizar é
6.escutar música italiana o dia inteiro! rs.

7.Nas interações de Teletandem, tenho um caderno onde anoto tudo o que conversamos, e as principais
8.expressões, construções de frases que aparecem ou que a interagente me corrige. Depois que termino as
9.interações costumo ouvir a gravação e anotar os erros de pronúncia e concordância que tive.

10.Finalmente, que tal escrevermos nosso comentário sobre a. o que cada um achou mais relevante e/ou
11.interessante nos textos? No texto de Vera Menezes achei muito interessante a classificação das técnicas de
12.aprendizagem. E consegui me identificar com as Estratégias Cognitivas. A maioria das técnicas presentes
13.nesse grupo utilizo na minha própria aprendizagem por exemplo: A) Praticar B) Receber e enviar mensagens
14.C) Analisar e Raciocinar D) Criar estruturas para "input" e "output" (particularmente é essa que eu mais uso),
15.tomo notas, faço resumos.
16.Achei importante a parte das Estratégias afetivas, porque muitas vezes a ansiedade, o emocional cabam por
17.bloquear nossas maneiras de comunicação. Quando estou fazendo a interação do teletandem, fico preocupada,
18.pois quero que minha interagente consiga me entender e eu consiga entendê-la, por isso me concentro pra
19.diminuir a ansiedade. Mas, ainda bem, a ansiedade não bloqueia a minha comunicação.

20.b. quais estratégias vc poderia incorporar a sua prática?

21.Pretendo incorporar a minha prática:

22.- colocar palavras novas em contexto: ex.fazer frases.

23.- estabelecer metas e objetivos:ex. meta: corresponder no final do ano com alguém no exterior. Ex. objetivo:

24.ler um livro

25.Além disso nas férias de julho pretendo terminar dois livros que comecei a ler em Italiano e ainda não

26.terminei! rs

27.c. existem estratégias que vc julga específicas para a aprendizagem de línguas em ambientes mediados
28.pela tecnologia?

29.Eu acho que a maioria das estratégias podem ser aplicadas na aprendizagem de línguas em ambientes
30.mediados pela tecnologia. No caso particular de teletandem, as mais específicas diria que são:

31.a- Planejar a aprendizagem (ambos os parceiros precisam planejar o que vão aprender, até que ponto da
32.matéria querem chegar, qual assunto vai ser discutido na aula, etc...)

33.b- Criar estruturas de Input e Output (se cada parceiro tomar nota, fazer resumos, o feedback no final da
34.interação fica mais fácil.

35.c- Estratégias sociais como: fazer perguntas (quando converso com a Márcia e surge alguma coisa, ou
36.estrutura que não conheço, pergunto e ela me responde na mesma hora), cooperar com o outro (quando surge
37.alguma dificuldade na escrita ou na fala, de alguma palavra que ela não sabe em português, procuro encontrar
38.um equivalente em português e explicar).

(Registro de Elena - Wikispace)

Ao responder à subpergunta a (da linha 11 a 19), Elena cita somente um dos textos e acredita que o mais interessante seja a classificação das técnicas de aprendizagem (linha 11 e 12). Ela menciona as estratégias com as quais conseguiu se identificar (linha 12 a 15), estabelecendo um diálogo entre sua prática e os conceitos científicos. A professora-aprendiz menciona ainda o uso de estratégias afetivas (linha 16) e também busca relacionar isso com sua própria prática (da linha 17 a 19). Ao responder a subpergunta b, Elena propõe incorporar a sua prática *palavras novas em contextos – fazer frases* (linha 22), *estabelecer metas e objetivos* (linhas 23 e 24) e, além disso, ainda quer terminar de ler dois livros (linhas 25 e 26). Por fim, ao responder à subpergunta c, Elena descreve três estratégias apontadas no texto lido, que julga serem específicas para ambientes mediados pela tecnologia, com base em sua experiência ttandem (da linha 29 a 38).

Não se tem conhecimento sobre um quarto momento, que seria o de colocar em prática os conceitos científicos adquiridos, uma vez que não estamos observando as sessões de ttandem, porém, há intenção, pela professora-aprendiz, de fazê-lo. Da linha 21 a 26, Elena cita as estratégias sugeridas pela leitura, as quais pensa em utilizar nas suas sessões de ttandem com sua interagente. Parte-se, assim, intencionalmente, do nível abstrato em direção à situação concreta, a prática de ttandem, o que poderia ser classificado, de acordo com Vigotski (1987) e Smagorinsky (2003), como indícios de aprendizagem de conceitos e não apenas complexos e pseudoconceitos. A figura a seguir permite visualizar melhor as etapas anteriormente descritas.

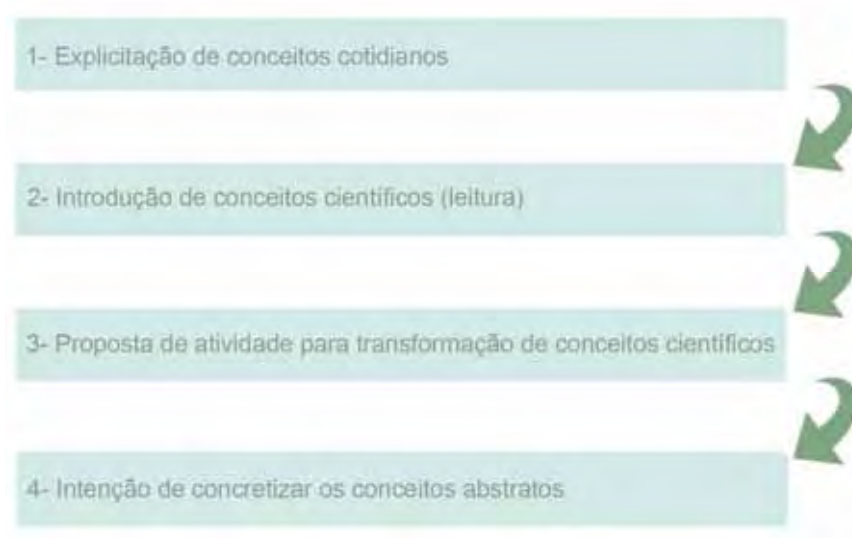


Figura 6: Etapas da atividade no *wikispaces*

Uma relação dinâmica e dialética é estabelecida entre teoria e prática, na qual conceitos cotidianos e científicos são entrelaçados, a partir da interação social propiciada pela participação dos aprendizes nessa CdP, mais especificamente, com a realização desta atividade no *wiki*. Parte-se de um nível concreto, as experiências vivenciadas pelos professores-aprendizes, que começam a ser explicitadas na terceira reunião de mediação e são intensificadas com os questionamentos, na quarta reunião, realizada no *wiki*, em direção ao nível abstrato (reflexão sobre a teoria e diálogo entre teoria e prática, em que se pode repensar os conceitos cotidianos à luz da literatura da área), e parte-se novamente desse nível abstrato em direção ao nível concreto novamente (o processo de colocar em prática ou ter a intenção de), o que permite visualizar um processo cíclico de estágios: concreto – abstrato – concreto.

Convém, porém, atentarmos para o fato dessa atividade ser realizada apenas por um dos professores-aprendizes. Os demais participantes não realizavam as atividades propostas. A professora-mediadora tentava, constantemente, motivá-los a participarem, como mostram os excertos a seguir, em que a mediadora não somente avisa sobre cada tópico ou material postado, enviando mensagens de seu *e-mail* particular ou do próprio *e-mail* do *wiki*, como também usa expressões convidativas e até mesmo apelativas na tentativa de incentivá-los a participarem mais.

Excerto 51

- 1.Stella, a member of Wikispaces, has sent you a message. Please visit the url below to respond; do not reply to
- 2.this email
- 3.Oi pessoal!
- 4.Temos um texto para discutir...

(*E-mail* enviado ao grupo - 2009)

Excerto 52

- 1.Oi gente.
- 2.Por favor, entrem no nosso *wiki* – o texto está em “sugestões” e no link “discussões” (...) Vou visitar a wiki
- 3.com mais regularidade e espero “ver” vcs por lá...

(*E-mail* enviado ao grupo - 15 dez 2009)

Excerto 53

- 1.Oi pessoal.
- 2.Estou muito preocupada por que não nos vemos há algum tempo e também não estou “vendo” vcs no nosso
- 3.wiki. Vcs sabem o quanto isto é importante para o seu processo de ensino e aprendizagem (...) na verdade
- 4.aquele espaço é seu – nem meu nem da Patrícia. Vc pode postar o que quiser, responder às questões que
- 5.coloquei, escrever um diário, iniciar uma nova discussão sobre um assunto do seu interesse, use de maneira
- 6.que possa contribuir para a sua experiência e também a de seus colegas.
- 7.Beijo Stella

(E-mail enviado ao grupo - 18 dez 2009)

No início do trabalho com o *wiki*, foi realizada uma reunião com os professores-aprendizes e a mediadora para que juntos eles pudessem aprender a base de funcionamento desse novo ambiente, uma vez que tratava-se de um recurso tecnológico novo para todos. Apesar da mediadora considerar o *wiki* um espaço de todos e tentar abordá-lo como um ambiente em que todos os participantes poderiam fazer suas contribuições, da maneira como desejassem, a partir do encorajamento de participação em múltiplos discursos, fazendo uso de uma abordagem de participação coletiva (SINGH e RICHARD, 2009), os professores-aprendizes não participavam ativamente das atividades realizadas no *wiki*. A professora atenta para o fato de ter agido de maneira equivocada no início do desenvolvimento do *wiki*, o que poderia ter prejudicado todo o andamento das atividades.

Excerto 54

- 1.Stella: não sei...acho que fiz uma intervenção errada logo no início. Lembra qdo eles participavam?
- 3.Patrícia: lembro..por quê?
- 4.Stella: eu comecei a questioná-los com o propósito de fazê-los refletir sobre algumas coisas
- 5.Patrícia: hum
- 6.Stella: e me parece que eles se retraíram...pode perceber
- 7.Patrícia: é verdade Stella, quando você começou com questionamentos, eles se assustaram
- 8.Stella: Logo depois que comecei a inserir perguntas e questionamentos eles desapareceram não daí não
- 9.tiveram mais motivação
- 10.Patrícia: será que se tivesse feito isso mais pra frente....esses questionamentos tivessem sido feitos
- 11.depois..e tivesse deixados-os mais livres no início seria diferente?
- 12.Stella: nunca vamos saber...mas acho que sim
- 13.Stella: talvez aquele começo devesse ser apenas um aquecimento.

(Registro de conversa informal por *chat* entre Stella e a pesquisadora - 6 ago 2010)

Com exceção das atividades referentes à quarta mediação, o *wiki* se configurou como uma extensão das atividades realizadas nas reuniões de mediação e, assim como nas reuniões regulares, a mediadora buscava instigar a reflexão dos participantes por meio de questionamento, porém, como a própria mediadora declara, isto pode ter sido um fator

intimidador para os professores-aprendizes. A atividade em que eles participavam, mencionada por ela, era a produção de diários, em que os professores-aprendizes relatavam e buscavam refletir sobre suas experiências após a realização da sessão de tandem. Os professores-aprendizes criavam uma pasta com seu nome no próprio ambiente *wiki* e lá podiam escrever seus diários e organizá-los em pastas e/ou subpastas. Stella começou a fazer questionamentos nesses diários, tencionando criar um diálogo reflexivo, e isto talvez os tenha assustado.

Os professores-aprendizes que realizaram a atividade do diário são Franco, Elena e Sara, os demais não contribuíram com o *wiki*. A mediadora fez questionamentos nos dois primeiros diários postados, os de Franco e de Sara. É interessante observar que Sara respondeu aos questionamentos da mediadora, esta então fez novos questionamentos, a partir da resposta de Sara, que não dialoga com as essas novas postagens da mediadora. No diário posterior, Stella faz novos comentários, sugerindo que Sara relatasse sobre o seu desafio durante as interações, mas não obteve resposta. Os questionamentos no texto de Franco não são respondidos por ele e nem por outro participante. A mediadora, então, percebendo que isto poderia estar inibindo os participantes, decidiu não fazer mais comentários, deixando-os à vontade. O excerto a seguir mostra o questionamento feito por Stella em um dos diários de Sara (trecho em negrito).

Excerto 55

1. não corriji tudo o que eu vi porque tive a impressão de que ele estava já querendo sair na hora que ele
2. escreveu: "o resto dos erros foi mais ou menos por distração /muito obrigado". Então procurei falar os erros
3. que considerei mais importantes. **A correção é importante para vc? Fale mais sobre isso... Como vc
4. gostaria que ele te corrigisse?**

(Diário de Sara – 06 nov 2009 - primeira interação - L.M. (português) registrado no *wikispaces* - os questionamentos da mediadora foram destacados por nós)

Por outro lado, na perspectiva dos aprendizes, a mediadora não realizou intervenções de maneira inadequada. Ao serem questionados, Sara e Franco afirmaram não terem se inibido devido aos questionamentos (excerto 56, linhas 4, 5, 10, 13 e 14). Sara ainda acredita que os mesmos são extremamente positivos para o processo de reflexão, como mostra o excerto a seguir (linhas 20 e 21). Convém ressaltar, porém, que o discurso dos professores-aprendizes contradizem suas ações. Eles podem dizer e/ou acreditar que essa seja uma forma

de fazê-los refletir, porém a participação tornou-se cada vez mais rara no *wiki* e eles não escreveram mais nenhum outro diário.

Excerto 56

- 1.Stella: e aí eu fiquei pensando o seguinte vocês tinham postado um diário já há muito tempo atrás e depois que
- 2.eu responder
- 3.Franco: respondeu né
- 4.Stella: ninguém mais apareceu lá então de repente (+) foi o jeito que eu , assim eu fiz errado? errado não não
- 5.tem certo errado mas eu me coloquei mal assim eu inibi vocês de alguma maneira
- 6.Sara: não no meu diário você postou uma
- 7.Stella: eu fiz uma pergunta
- 8.Sara: aí eu respondi
- 9.Stella: é
- 10.Sara: aí depois eu poste outro diário aí: aconteceu que: deu um desencontro com elas tal foi
- 11.Stella: não foi...
- 12.Sara: caminhando pro final
- 13.Stella: não foi no comentário então?
- 14.Sara: não de forma alguma
- 15.Franco: não
- 16.Stella: porque eu fiquei preocupada falei assim olha pode ter sido coincidência mas pode não ter sido né?
- 17.porque precisa aparecer depois que eu comecei a fazer comentários eu acho que eu to deixando esse povo
- 18.Sara:com medo
- 19.Stella: é com medo
- 20.Sara: não eu acho eu acho até muito bom você postar perguntas assim porque ajuda a gente a refletir às vezes
- 21.a gente escreve mas sei lá né tá faltando
- 22.Stella: na verdade Sara a gente escreve e muitas vezes como a gente tá envolvido com aquilo a gente não a
- 23.gente não vê outros aspectos
- 24.Sara: mais abertos
- 25.Stella:então quem tá de fora como não vivenciou aquilo
- 26.Sara:: consegue capturar

(3ª mediação – Presencial)

Não há troca de experiências por meio da escrita entre os participantes, com exceção de Elena, que provavelmente lê alguns dos diários e postagens dos outros participantes. Sara relata em seu diário um problema com o programa de gravação (excerto 57), Elena comenta o que foi relatado por Sara, de maneira muito descontraída. Ela é solidária com a participante, e ainda afirma ter acessado um *site*, mencionado no diário pela professora-aprendiz Sara e utilizado por ela em uma das sessões de tandem com sua parceira (excerto 58). Em seguida, Elena apresenta uma sugestão para solucionar essa questão (excerto 59), mas não obtém resposta de Sara, e nem de outro participante. Há, portanto, *engajamento* de Elena com as questões relacionadas à prática de outros participantes, ao tentar estabelecer um diálogo por meio da escrita, em que se verifica postura ativa, comprometimento com o outro e contribuição com ideias e sugestões para que ambos possam solucionar juntos os problemas

apresentados em sua prática de ttandem, porém, essa mesma postura não é apresentada pelos demais professores-aprendizes, ao realizarem as atividades propostas no *wiki*.

Excerto 57

1.Aconteceu também uma coisa que me deixou muito triste, eu gravei nossa conversa com o Cam Studio e na
2.hora de interromper este programa abre uma janela onde nós temos que colocar um nome no arquivo e eu
3.escrevi o nome entre parenteses. O que acontece é que o programa não aceita os parenteses porém ele não te dá
4.uma chance de renomear, ele simplesmente some e você perde toda a gravação e foi isso o que aconteceu
5.comigo.

(...)

(Registro de Sara - wikispaces)

Excerto 58

1.Sara acabei de ver esse site!!!! Sto con L'acquolina in bocca! hauihaiuhaiuhuia então... que pena que nao deu
2.certo gravar eu tbm fiquei triste porque nao consegui gravar o audio de nós duas eu e minha interagente!
3.Vamos ter que tentar achar uma solução pra resolver esse problema!

(Registro de Elena - Wikispaces)

Excerto 59

1.Sara... eu consegui gravar a conversa que tivemos pelo oovoo... pelo menos gravou o audio e o video... só nao
grava a tela do pc! Acho que teremos que usar vários programas pra conseguir o resultado que esperamos!
Beijaooo
4.Elena

(Registro de Elena - Wikispaces)

Em conversa informal com a pesquisadora logo no início do desenvolvimento do *wiki*, Elena diz sentir-se frustrada porque não estava recebendo *feedback* dos demais participantes. A professora-aprendiz criou um *link* no *wiki* para disponibilizar aos outros colegas o material (apresentados em *power point*) que ela preparou para as suas interações de ttandem, porém não obteve comentários, sugestões e/ou críticas e não via postagem de materiais ou qualquer outro tipo de retorno ou comentários de outros participantes, como podemos visualizar no excerto que segue.

Excerto 60

1. Eu me senti frustrada porque eu consegui postar minhas aulas, mas eu entrava todos os dias e ninguém
2. postava.

(Registro de conversa informal entre Elena e Patrícia – 2 fev 2010)

Para Trentin (2004), um dos fatores que mais desencoraja os participantes em uma interação em rede é a falta de compreensão e sensibilidade. Todos os que participam da atividade têm a necessidade de receber comentários sobre suas contribuições e a dos outros. Quando isso não acontece, tem-se a sensação de ser ter depositado algo em um ‘buraco negro’. Mesmo sentindo-se frustrada, sensação semelhante à descrição feita por Trentin (2004), Elena participou de todas as atividades, leu os textos, respondeu aos questionamentos e comentou um dos diários de Sara, como vimos anteriormente. Ademais, quando realizava alguma atividade no *wiki*, Elena escrevia uma mensagem aos colegas para motivá-los (excerto 61, linha 4).

Excerto 61

1. Stella, eu não tive tempo de me concentrar no texto multimedialità e apprendimento, por isso comentei mais
2. sobre o texto da Vera Menezes. Essa semana vou comentar um pouco mais sobre o outro texto.

3. Beijão até mais!!

4. Vamos comentar pessoal!!!

(Registro de Elena - Wikispaces)

Ao escrever seus diários, Elena relatava sua experiência e fazia questão de sinalizar que estava compartilhando-a com todos, como mostram os excertos a seguir, em que ela usa o termo “pessoal” (excerto 62), ou seja, direcionando-se a todos os participantes do *wiki* e, ao final do diário, despede-se com “beijos para todos” (excerto 63, linha 3). Isso não acontece com Franco e Sara. Ao escreverem os diários, após as sessões de tandem, os professores-aprendizes não convidam outros participantes a postarem, ou seja, não utilizam nenhuma marca textual que demonstre que eles fazem parte de uma comunidade.

Excerto 62

1. Boa tarde pessoal, hoje vou falar sobre a minha primeira interação.

(Registro de Elena (diário) - Wikispaces – 22 jan 2010)

Excerto 63

1. Aproveitei e coloquei um pouco sobre a culinária de cada região. Vou criar um link aqui no wiki para poder
2. postar esses materiais!
3. Beijo para todos

(Registro de Elena (diário) - Wikispaces – 22 jan 2010)

Além do primeiro momento de interação entre os participantes, quando Elena dialoga com os comentários postados por Sara, há ainda um outro momento de interação entre os professores-aprendizes sem que haja participação da professora-mediadora. Ao pedir ajuda a um dos participantes, uma vez que não conseguia gravar, Elena utiliza o *link* “dúvidas” e obtém resposta do participante Franco, que, muito solícito, descreve o programa que utilizou para a gravação e sugere até um encontro para poder explicar melhor a Elena, caso ela tenha dificuldades em usá-lo (da linha 11 a 14), como mostra o excerto a seguir. A atitude de Franco, ao tentar ajudar o outro na resolução de problemas relacionados a sua prática, demonstra colaboração com os professores-aprendizes e com a CdP.

Excerto 64

1. Oii Pessoal!!!
2. E aí como estão as coisas??
3. Então, eu não estou conseguindo gravar a minha interação com a voz das duas interagentes junto com o
4. vídeo queria saber se alguém conseguiu gravar, e como fez.
5. A voz eu gravei pelo Pamela Call Recorder e depois vou passar para a Patrícia!!
6. Espero que vcs me ajudem de alguma maneira!!
7. Beijao
8. até a próxima
9. ELENA
10. Oi Elena, tudo bem?
11. Nas minhas interações com áudio e vídeo tenho utilizado para gravar a conversa um programa
12. chamado EatCam. Ele grava perfeitamente tanto a imagem como o áudio. É um programa bem fácil de
13. usar. Se você ainda estiver com problemas na gravação me avise, ok? Qualquer coisa combinamos um
14. horário para que eu possa te explicar detalhadamente sobre o programa.
15. Beijão Elena.
16. Franco

(Registro de Elena e Franco - wikispaces)

Apresentando a concepção de *wiki* como espaço para construção colaborativa de textos, por meio de uma postura ativa, crítica e reflexiva, um dos recursos metodológicos utilizado inicialmente pela mediadora, para alcançar esse objetivo, foi deixar os professores-aprendizes à vontade para postarem observações e reflexões sobre o texto sugerido e postado

no *link* “sugestões”, os quais apresentavam temas abordados nas mediações (excerto 65, linhas 2 e 3). Outro procedimento da mediadora foi introduzir um pequeno texto com seus comentários e reflexões acerca da teoria, apresentada no vídeo proposto no *link* “sugestões” e também abordada em reunião regular de mediação, e, em seguida, realizar questionamentos para que os professores-aprendizes dessem continuidade ao texto (excerto 66, da linha 3 a 5). Porém, na metade do desenvolvimento do projeto, diante da rara participação dos professores-aprendizes, com exceção de Elena, e da dificuldade de se alcançar o objetivo proposto, Stella começa a perceber que talvez esse procedimento não estivesse adequado e condizente com a proposta inicial.

Excerto 65

1.Bom, a primeira sugestão que eu gostaria de fazer é a leitura de um texto sobre o feedback em ambiente virtual (<http://www.veramenezes.com/feedback.htm>). Acho que será bastante útil... Dêem uma olhada no 3.texto e postem suas observações...e eu adoraria discutir as questões que vcs acharem interessantes.

(Registro da professora-mediadora - Wikispaces)

Excerto 66

1.Toda vez que leio um texto sobre o uso da tecnologia com fins pedagógicos fico surpresa com o quão pouco 2.estamos fazendo. Fico mais surpresa ainda por que os alunos estão, em geral, imersos na tecnologia, mas ela 3.nem sempre está presente na sala de aula da maneira como está presente na vida de cada um deles. Será que os 4.professores não sabem utilizar a tecnologia de maneira didática? VCs também têm essa impressão? Vcs vêem 5.o ambiente teletandem como uma oportunidade de uso pedagógico das ferramentas tecnológicas?

(Registro da professora-mediadora - Wikispaces)

Os comentários e as respostas às questões propostas pela mediadora eram postados prioritariamente pela participante Elena e, como não havia participação dos outros professores-aprendizes, as respostas eram individuais; não havia troca e colaboração entre os participantes. Quando Stella propõe realizar uma reunião regular de mediação no *wiki* (quarta mediação) e, como atividade, sugere a leitura de um texto sobre estratégias de ensino e aprendizagem, a participante Sara tenta realizar a atividade e responder às perguntas propostas pela mediadora, porém, encontra dificuldade em acessar o texto e, quando consegue, não responde aos questionamentos (excerto 67). Não há uma interação entre as duas participantes, que separaram suas respostas por meio de *links* com seus respectivos nomes: “resposta da Elena” e “resposta da Sara” e, ao clicar nesses *links*, o leitor pode ler a resposta de cada uma das participantes, separadamente, como consta no excerto 49 (linhas 19 e 20).

Por outro lado, é importante ressaltar também que a falta de postagens não significa que o professor-aprendiz não tenha lido os textos. Sara afirma que lerá o texto no momento em que conseguir acessá-lo (excerto 67, linha 5) e Franco declara terem sido úteis os textos do *wiki* para sua reflexão (excerto 60), porém, não há postagens suas nesse ambiente e não há colaboração como nos encontros síncronos.

Excerto 67

- 1.- o texto de Vera Menezes não consegui acessar...entrei no site dela e encontrei muitas publicações
- 2.interessantes, puxei várias pra eu ler depois, pois não sei qual era o texto dela que leríamos. No link, quando
- 3.clico, a página que se abre é a mesma do *wiki*. Será que estou fazendo alguma coisa errada Suzi?
- 4.- Consegui...ao invés de clicar no link é melhor digitar o endereço completo. Assim abrirá a página com o
- 5.texto. Agora vou ler e amanhã posto minhas considerações.

(Registro de Sara - Wikispaces)

Excerto 68

- 1.(...) pelo *wiki* refleti sobre os textos postados, pelas mediações refleti sobre os depoimentos dos meus
- 2.colegas.

(Entrevista com Franco – 18 set 2010)

Uma possível justificativa para a falta de postagens e a dificuldade de produção colaborativa pode estar associada à maneira como a mediadora estava solicitando as atividades. Stella chega à conclusão que as instruções dadas por ela poderiam não estar condizentes com aquilo que realmente ela esperava dos aprendizes. Em conversa informal com a pesquisadora, Stella comenta que postou um texto sobre autonomia e que mudaria a instrução para a realização da atividade. Os questionamentos e/ou a instrução “faça seu comentário” seriam substituídos pela instrução “continue a ideia”, a partir do comentário que a própria mediadora iniciaria para tentar fazer com que eles não postassem comentários separados, mas construíssem um só texto, como mostra o excerto 69.

A necessidade de um modelo para que os aprendizes entendessem o funcionamento do *wiki*, mencionada pela pesquisadora (excerto 69, linha 10) também poderia ter facilitado a compreensão do funcionamento do mesmo e a realização do objetivo proposto. Porém, somente na sexta mediação, Stella apresenta um modelo de um *wiki* que havia sido bem sucedido. O *wiki* em questão foi utilizada pelos alunos de pós-graduação de uma universidade

pública paulista, na disciplina *Tópicos Especiais de Linguística Aplicada: A formação do formador e do professor de língua estrangeira* (excerto 70).

Excerto 69

- 1.Stella: se ninguém postar nada até quinta, vou postar um comentário sobre meu próprio texto e enviar 2.outro e-mail pra eles
 - 3.Patrícia: então, isso que eu queria ver com você, talvez eles precisem de um “modelo”
 - 4.Suzi: sim, conforme conversamos outro dia...acho que a instrução agora deve ser “continue essa ideia”
 - 5.(...)
 - 6.Stella: porque fazer comentários pode dar a entender que eles devem postar em um parágrafo separado e 7.gostaríamos que eles continuassem o texto....o que vc acha?
 - 8.Patrícia: Realmente...essa é a idéia....mas não poderíamos colocar “escreva um texto”, “dê continuidade ao 9.texto”, logo no início porque isto é difícil para eles...escrever a muitas mãos é difícil, mas acho que chegou a 10.hora de sermos mais diretas...mas não vai adiantar ser direta e não ter um modelo...
- (Registro de conversa informal por *chat* entre Stella e Patrícia – 19 maio 2010)

Excerto 70

- 1.Stella: olha só aqui os alunos são acho que 17 ou 18 alunos eles leram esses dois textos aqui né? os dois links 2.(+) e aí cada um escreveu alguma coisa/escreveu alguma coisa pra: resumir as ideias principais do texto só que 3.como vocês tão vendo não são 17 pequenos resumos (+) conforme as pessoas vão adicionando suas ideias 4.contribuindo com alguma ideia diferente elas vão adaptando o texto que já estava pra que o texto final fique 5.sendo assim uma amostra da ideia de todo mun/das ideias de todo mundo mas formando um texto só né? com 6.coesão coerência com colaboração de todo mundo
- 7.Franco: uhum
- 8.Stella: então muitas vezes você tem um marcador textual do tipo porém por outro lado além disso etc mudar o 9.tempo verbal que a pessoa estava escrevendo o texto estava utilizando mas que não faz sentido você continuar 10.então às vezes você vai ter que mudar o texto anterior pra adaptar as ideias que você tem que incluir porque a 11.proposta é que o texto final seja de fato uma colaboração de todo mundo né e que não fique é uma colcha de 12.retalhos mas você não percebe as emendas tá vendo?
- 13.Elena: certo
- 14.Franco: é verdade parece um texto feito por uma pessoa só
- 15.Stella: exato e foram 17 alunos que escreveram não sei se são 17 eu não me lembro exatamente quantos ham 16.((contando número de participantes)) 13 são 13 participantes oh: quer ver abram numa outra aula por exemplo 17.a aula cinco ((todos acessam a aula 5))

(6ª mediação – Oovoo)

Ao analisar o *wiki*, observamos que a mediadora posta o texto e sugere aos professores-aprendizes darem continuidade ao parágrafo iniciado por ela. A tentativa é tímida, apenas um parágrafo é escrito posteriormente por uma das participantes, Elena, os demais não participam. A professora-aprendiz tenta se desvencilhar da marca subjetiva a partir de uma participação despersonalizada (*National Institute for Literacy*, 2010). Somente quem acessa o histórico do *wiki* (em que ficam registrado todas as alterações) consegue identificar que foi

essa participante que contribuiu e deu prosseguimento ao texto. No excerto que segue, podemos visualizar o parágrafo escrito por Elena (da linha 1 a 4) e pela mediadora, que iniciou a atividade (da linha 5 a 8).

Excerto 71

1.Nesse texto, Paiva apresenta sugestões práticas para que o professor de língua estrangeira possa lidar, em sala
2.de aula, com o desafio de ensinar a língua e, ao mesmo tempo, ajudar o aprendiz no exercício de sua
3.autonomia, o que envolve aspectos do gerenciamento da aprendizagem, como: estabelecimento de metas,
4.busca de estratégias, avaliação do progresso etc..((postado por Stella))
5.Temos que refletir sobre o papel do professor, um ensino não pode ser passivo, os alunos precisam participar e
6.se sentirem agentes. É como numa interação de teletandem, quando é a nossa vez de ensinarmos não podemos
7.tomar todo o espaço de uma interação, e nossa interagente que fale depois. O próprio verbo interagir, pede uma
8.via de mão dupla ((postado por Elena))

(Wikispaces – identificação dos autores pela pesquisadora)

Com exceção dessa participação tímida, a escrita colaborativa não obteve maior êxito. Há de se considerar também que este foi o penúltimo texto postado pela mediadora, porque as reuniões de mediação estavam chegando ao final. Os participantes ainda continuaram fazendo parte do *wiki*, porém não havia mais o compromisso com reuniões de mediações e postagens de textos.

3.1.5.1 Wikispaces: Fatores que justificam e contribuem para a constituição e configuração desse ambiente

No caso específico deste estudo, o ambiente *wiki* não se configurou como um ambiente em que havia o desenvolvimento de processos colaborativos e participatórios de partilha de representações de conhecimento em uma comunidade que tenha interesses em comum, como aponta Wenger (1998), ao caracterizar CdP. Não houve trocas significativas entre os participantes, partilha e construção de conhecimento entre todos os participantes, como nas reuniões pontuais de mediação, mas sim, reflexão e construção de conhecimento de maneira individual ou bidirecional, entre professor-aprendiz e mediadora. Os diários foram escritos para a mediadora e lidos prioritariamente por ela, bem como o diálogo estabelecido nos diários, e, além disso, as atividades sobre os textos lidos eram feitas individualmente, prioritariamente por uma participante.

Apresenta-se como justificativa o fator intimidador da escrita. De acordo com o documento *National Institute for Literacy* (2010), o *wiki* permite uma interação mais formal, centrado no tópico (*topic-centric*) e despersonalizada. Os professores-aprendizes nunca haviam realizado anteriormente esse tipo de escrita colaborativa porque, na universidade, isso nunca havia sido trabalhado em nenhuma disciplina, principalmente em meio tecnológico, uma vez que a tecnologia se reduzia em sala de aula ao uso do *power point* (excerto 72, linhas 7 e 8).

Excerto 72

1. Patrícia diz:
2. Entendo.....
3. E na faculdade....vcs trabalham dessa forma? Algum professor trabalha com a tecnologia? Algum professor
4. trabalha com produção colaborativa de textos?
5. Elena diz:
6. não
7. com a tecnologia por exemplo só apresentação de powerpoint
8. mas com textos colaborativos nunca
9. Patrícia diz:
10. E as discussões...acontecem em sala de aula?
11. vocês lêem textos..participam ativamente....constroem conhecimento tbm?
12. Elena diz:
13. sim
14. mas não tem nada escrito, as discussões não são escritas

(Entrevista com Elena - 8 set 2009)

O fator intimidador da escrita foi também ressaltado pela professora-mediadora, ao mencionar a dificuldade do aluno em produzir textos escritos porque estes ficariam registrados de forma permanente, tanto o que se faz corretamente como o que se faz de maneira inadequada (excerto 73, da linha 1 a 3). Assim sendo, a dificuldade estaria em expor suas falhas. Por outro lado, quando a mediação é síncrona, a compreensão é facilitada porque todos estão presentes em uma relação dinâmica, podendo esclarecer quaisquer dúvidas a curto prazo e as justificativas e momentos de ignorância acabam sendo diluídos em meio a toda uma discussão mais ampla (da linha 3 a 6), como podemos visualizar no excerto que segue.

Excerto 73

1.Stella: mas acho que o registro é algo intimidador, todo mundo pode ter (pelo resto da vida) o que você fez e
 2.ninguém gosta de ver suas falhas expostas. Tudo bem que não tem certo e errado, mas acho que eles se sentem
 3.julgados por mim (e até por vc) quando eu coloco algum questionamento por escrito, veja bem, quando a gente
 4.tá falando e percebe que o que dizemos não está bem de acordo com o que a profa/orientadora acha a gente
 5.procura entender o que ela quer, fazer perguntas, se justifica e isso se perde. Ninguém fica visitando aquele seu
 6.momento de “ignorância”.
 7.Patrícia: é verdade...você tem razão...e ainda o trabalho no *wiki* é bem maior...vc tem que fazer algo que nunca
 8.fez em sala de aula...não são somente discussões...escrever já é difícil...por conta de tudo isto que você
 9.disse...colaborativamente então....eles não conseguiram perceber o que é isso...não estão familiarizados com
 10.isto....
 11.Stella: pois é, acho que nem eu naquele momento havia entendido bem pois o propósito, na verdade, era
 12.escrevermos colaborativamente e não nos questionarmos colaborativamente. Acho que minha participação foi
 13.equivocada naquele momento. Os questionamentos tinham que vir do texto em geral e não nos textos que
 14.ainda estavam individualizados, entendeu? Enfim...acho que também aprendi.

(Registro da conversa informal por chat entre Stella e a pesquisadora– 6 ago 2010)

No excerto anterior, Stella reconhece e aponta que a familiarização do *wiki* veio com o tempo, uma vez que era um recurso novo para todos os participantes (da linha 11 a 14). Houve, portanto, uma postura de questionamentos, realizados colaborativamente, que, na realidade, eram postados para todo o grupo, os quais eram respondidos pelos participantes de maneira individualizada, como abordado anteriormente. De acordo com a mediadora, os questionamentos deveriam ter sido feitos posteriormente, se o intuito era a construção colaborativa (da linha 13 a 15). A mediadora reflete sobre sua própria prática e (re)avalia suas ações e os procedimentos utilizados, com base nos resultados.

Com relação especificamente ao fator intimidador da escrita, evidenciamos que a intimidação e/ou resistência é intensificada quando a produção é realizada de maneira colaborativa. O texto escrito no *wiki* passa a ser de todos os participantes, que podem escrever e reescrevê-lo, da forma que considerarem mais adequada. Considerar o texto um registro, em que ninguém apresenta a posse definitiva não é um processo fácil, porque envolve desvencilhar-se da subjetividade para produzir colaborativamente, reformulando trechos escritos por outros e aceitando modificações em seu próprio registro, que deixa de ser um registro de um participante para tornar-se uma produção de todos.

Além desses fatores mencionados, a questão do tempo também contribuiu para o insucesso da construção colaborativa. Para Lévy (1999), os assuntos abordados em conversas cotidianas apresentam muito menos estrutura, hierarquia e organização do que os textos escritos. Por outro lado, textos escritos exigem um tempo maior porque tem-se à disposição recursos externos para armazenar e reorganizar da melhor maneira possível as representações verbais e gráficas. A seguir, os excertos mostram que dois dos participantes alegaram falta de

tempo para leitura de textos e elaboração da escrita, que é mais complexa do que a fala. No excerto 64, podemos ainda atentar para a questão de prioridade de tarefas estabelecida por uma das participantes. Para Elena, o tempo é escasso e as leituras dos textos das disciplinas do currículo devem ser consideradas como mais relevantes, talvez porque façam parte do programa da universidade e porque haja uma avaliação formal.

Excerto 74

1.Ivo diz:

2.Olha, eu acho que a participação no *wiki* requer um tempo que eu não tinha. As atividades do *wiki* por .mais

3.que parecessem interessantes eram um pouco cansativas também, mas falo isso por mim.

(Entrevista com Ivo – 14 set 2010)

Excerto 75

1.Elena diz:

2.o que acontece também é a questão do tempo

3.por exemplo, para se ler um texto do *wiki* e comentar era necessário no mínimo 1 hora.

4.nesse mesmo tempo podíamos ler um outro texto de uma disciplina da faculdade ou adiantar algum trabalho

5.Patrícia diz:

6.Entendi

7.Mas vc foi a que mais participou e leu os textos do *wiki* né? E assim como os demais vc também tinha

8.trabalhos da faculdade

9.Elena diz:

10.ahh, é que eu acho meio chato não participar entendeu

11.vc e a Stella se empenharam muito para deixar as coisas mais simples, e aí a gente não participa

(Entrevista com Elena – 8 set 2010)

A exigência por parte da mediadora também pode ter contribuído com a falta de participação. É importante atentar para o fato de que eles ainda estavam em nível de graduação. Para a mediadora, os textos escolhidos por ela estavam relacionados à pesquisa e, muitas vezes, considerados extensos para alunos de graduação (os textos iniciais postados tinham em torno de 30 páginas). Ademais, a prioridade desses alunos eram as aulas e as atividades que deveriam ser avaliadas pelos professores. Com muitas atividades para realizar, as que obedeciam ao currículo da universidade e seriam consideradas no momento de avaliação eram prioridade para os professores-aprendizes. Isso não significa que as atividades obrigatórias fossem mais relevantes ou que os professores-aprendizes estivessem motivados a colaborar mais com essas atividades institucionais. A prioridade dos participantes revela, em um primeiro momento, a necessidade de se cumprir um dever institucional para que possam estar futuramente habilitados a exercerem o magistério.

Excerto 76

1. Acho que exigimos demais dos alunos. Os alunos eram da GRADUAÇÃO. Os textos exigiam bastante deles
2. também. Eles fizeram o máximo que conseguiram.

(Registro da conversa informal por *chat* entre Stella e a pesquisadora – 13 set 2010)

A falta de obrigatoriedade do *wiki* não se restringia apenas ao vínculo com as disciplinas da universidade e sua avaliação. Havia uma falta de obrigatoriedade, que contribuiu para a ausência da participação dos envolvidos, associada à assincronia e à atemporalidade, características desse ambiente, como mostra o excerto que segue.

Excerto 77

1. Patrícia diz:
2. hum....
3. e por que você acha que os demais participantes não participavam tanto do *wiki*?
4. Franco diz:
5. acredito pelo *wiki* não ter um caráter "obrigatório" onde deveríamos estar presentes...
6. Patrícia diz:
7. diferente da reunião de mediação, né?
8. Franco diz:
9. as mediações tinham um caráter de uma reunião onde a falta de um participante compromete incisivamente
10. aquele encontro
11. uhum
12. diferente
13. Patrícia diz:
14. então pensando no grupo, em todos....as pessoas participavam, já no *wiki*, um não depende tanto do outro
15. (pelo menos à priori...ou superficialmente) e a falta daquele participante não compromete todo o processo...é
16. isso?
17. Franco diz:
18. exatamente
19. é claro que a falta de participantes no *wiki* compromete o processo, mas não na mesma "proporção" do que se
20. comprometeria em uma mediação
21. é bem o que você disse mesmo
22. ao utilizar o termo "a priori"

(Entrevista com Franco - 18 set 2010)

Como mostra o excerto 77, o comprometimento com o *wiki* talvez fosse menor, de acordo com o participante, porque, diferentemente das mediações regulares e síncronas, a participação podia ser realizada a qualquer momento ou mesmo não ser realizada, devido à junção do caráter assíncrono e atemporal do ambiente. Isso comprometeria de forma menos intensa, pelo menos de maneira imediatista, o desenvolvimento da comunidade e do trabalho colaborativo. É diferente do que ocorre com as reuniões presenciais ou as realizadas por

videconferência e *chat*, as quais, por serem síncronas, com horário determinado, a ausência dos participantes comprometeria o desenvolvimento da atividade em questão.

Atentamos também para a falta de experiência prática, tanto dos professores-aprendizes quanto da mediadora, com este novo ambiente. Como dissemos anteriormente, os participantes estavam trabalhando com o *wiki* pela primeira vez. Isso justifica, em parte, o seu insucesso como um ambiente de escrita colaborativa e impulsiona a preparação técnica e pedagógica de professores e de aprendizes para atuar com esta nova tecnologia. Conforme atentam Thorne e Payne (2005), há a necessidade de preparar professores para essa nova realidade e também os próprios aprendizes, que podem se sentir desmotivados ou rejeitarem esse novo ambiente de aprendizagem ou mesmo fazer uso descritivo, exploratório e, acrescentamos, com no caso dessa pesquisa, não atingirem o objetivo proposto inicialmente.

Possivelmente devido aos fatores mencionados, o *wiki* não se configurou como um ambiente de construção textual colaborativa e de trocas significativas entre os participantes. A maneira como foram ou não realizadas as atividades nesse ambiente e a relação estabelecida entre os envolvidos fez com que esse ambiente se distanciasse das características presentes e fundamentais na constituição e configuração de uma CdP.

3.1.6 A constituição da Comunidade de Prática a partir dos recursos humanos, metodológicos e tecnológicos

Apoiando-nos na definição e características da CdP, apresentadas por Wenger (1991, 1998), Wenger e Snyder (2000), Wenger, McDermott e Snyder (2002), que nortearam a análise dos recursos humanos, metodológicos e tecnológicos, os quais contribuíram para sua configuração na pesquisa em questão, definimos CdP como um agrupamento de pessoas que apresentam objetivos idênticos e/ou semelhantes e compartilham práticas e interesses. Esse agrupamento pode ser institucional ou não e tende a ser organizado de maneira menos assimétrica possível. Ao participar dessa organização, as pessoas vão definindo sua identidade como membro da comunidade. Elas interagem e negociam práticas e significados, por meio de um trabalho de aprendizagem colaborativa.

É importante ressaltar que, para uma CdP ser bem sucedida, é fundamental os participantes terem algum objetivo em comum, se não idêntico, ao menos semelhante, a fim de que possa ser desenvolvido um trabalho coerente e alcançar os objetivos esperados. Na

CdP em questão, os participantes podem apresentar ou criar expectativas e anseios diferentes no que se refere à sessão de mediação. Não obstante, se estão juntos nessa atividade, que não foi imposta institucionalmente e não estava sendo avaliada, eles foram motivados por pelo menos um objetivo mais amplo e semelhante a todos: participar espontaneamente das sessões de mediação para que isto pudesse auxiliá-los em seus processos de ensinar e aprender durante a realização do tandem, conforme mostram os excertos que seguem.

Excerto 78

- 1.Quais são suas expectativas e receios quanto às mediações no Teletandem?
 - 2.Não tenho receios, eu acho que as mediações só vão ajudar porque entendo que acontecerão para tirar dúvidas
 - 3.ou acertar o que não vai bem nas interações, trocar ideias. Acho que isso só irá contribuir, acrescentar.
- (Questionário Sara – 20/05/2009)

Excerto 79

- 1.Espero que as mediações sirvam para me ajudar a crescer, no sentido de como aprender e de como ensinar.
- (Questionário Elena – 20/05/2009)

A CdP dessa pesquisa é um espaço para construções e desenvolvimento de atividades coletivas e colaborativas entre os envolvidos e a postura da mediadora busca fomentar a participação ativa dos envolvidos e diminuir a relação assimétrica existente entre eles. Johnson (2009, p.99 e 100), ao abordar a ZDP como espaço mediacional, cita dois traços críticos, relacionados à perspectiva sociocultural, que merecem ser destacados. O primeiro seria estruturar tanto a fala como a atividade coletiva, de modo a posicionar os professores como participantes iguais; o segundo, criar intencionalmente condições sociais para os professores receberem apoio e assistência para fazerem mais do que fariam de maneira independente.

Na medida do possível, a professora-mediadora tentou motivar e instigar a participação ativa dos professores-aprendizes para que eles também pudessem tornar-se mais reflexivos e ser (co)construtores de conhecimento e, para isto, tentou minimizar a relação assimétrica que, muitas vezes, ainda é apresentada em alguns contextos típicos de ensinar e aprender: o professor, detentor do saber, e o aprendiz, um participante passivo do seu processo de aprendizagem, que recebe os conhecimentos do professor. Os professores-aprendizes, por sua vez, participavam ativamente das interações, principalmente nas reuniões

regulares de mediação, explicitando conceitos cotidianos e fomentando a criação de ZDPs, tanto dos professores-aprendizes como também da professora-mediadora, que aprendia sobre as experiências vivenciadas pelos aprendizes e, de posse dessas experiências, realizava novos outros questionamentos, de maneira cíclica e dialógica.

O segundo traço crítico seria criar intencionalmente condições sociais para que os professores pudessem receber apoio e assistência para fazerem mais do que seriam capazes de fazer independentemente. Por meio de questionamentos, a mediadora tentou criar ZDPs para tornar os professores-aprendizes aptos a fazerem mais do que poderiam fazer sozinhos (VIGOTSKI, 1998, 1999). Eles passam a discutir a partir do que foi vivenciado por eles na prática, externalizando e compartilhando verbalmente conceitos cotidianos, vivenciados em suas sessões de tandem (JOHNSON, 2009 e SMAGORINSKY, P. et al, 2003).

Os professores-aprendizes tornam-se, assim, aptos para (re)construírem conceitos, tanto cotidianos, verbalizados pelos colegas e pela professora-mediadora, no momento em que ela intervém para realizar sínteses do que foi abordado, para possivelmente fazer novos questionamentos, quanto científicos, introduzidos em forma de textos, vídeo e de tímidas citações da mediadora. Assim sendo, tem-se uma interpretação mais ampla acerca da mediação que funcionaria como instrumentos para criação de ZDP, uma vez que consideramos que não apenas a professora-mediadora funciona como mediadora legítima da aprendizagem como também artigos (textos), vídeos e os próprios professores-aprendizes (JOHNSON, 2009).

Convém atentarmos para o fato de que os professores-aprendizes foram também mediadores da interação, a partir do momento em que tornavam-se ativos e expunham conceitos cotidianos vivenciados. Esta exposição só foi possível a partir do momento em que a mediadora propiciou espaço para o desenvolvimento de um trabalho colaborativo. De acordo com os estudos, citados por Johnson (2009), os pares podem mediar a interação em um caminho similar ao mais experiente porque suas experiências não são fixas, mas sim dinâmicas e fluidas. O foco do nosso trabalho não é verificar como isso ocorreu, mas faz-se importante ressaltar que a participação ativa dos professores-aprendizes nas reuniões pontuais de mediação criou também esse espaço, mencionado pela autora, em que um professor-aprendiz poderia ser auxiliado pelo outro, como mostra o excerto que segue.

Excerto 80

1.Elena: pelo menos eu e a Márcia a gente conversa no finalzinho da conversa a gente pergunta: ah então a gente
 2.vai falar sobre o que? É claro tem interação que a gente nem fala nada sobre isso entendeu? Surge assuntos e
 3.assuntos e a gente acaba deixando de lado aquilo lá mas a gente procura planejar ((interrupção por parte da
 4.irmã da interagente)) Então a gente pega e faz assim a gente pensa/a gente planeja ah eu sou assim eu tenho
 5.que planejar as minhas coisas se não se eu não planejar ((interrupção por parte da filha da interagente))

6.Stella: e você Sara?

7.Sara: então eu acho isso muito legal da parte da Elena é: e muito mais consciente do tandem do que da.minha
 8.parte porque comigo e com a minha interagente nenhuma das duas/ nenhuma das partes acontece muito isso já
 9.ouve sim tentativas a semana que vem vamos falar de tal coisa mas não conseguimos concretizar porque chega
 10.no dia acabamos conversando sobre outras coisas e acabamos fazendo o tandem de uma outra forma de uma
 11.forma muito mais casual do que pensada tal mastambém é: (...) eu fico pensando como que a gente passaria
 12.numa aula né? como que eu falaria numa aula tudo isso não é muito fácil de encontrar tudo bem eu vou entrar
 13.num site talvez eu encontre um site que é salão de cabeleireiro tal em italiano mas e se eu não encontrar? (+)
 14.então eu tenho essa oportunidade ali com a minha parceira porque ela tem tudo isso ali então é: mas eu falo
 15.oh: eu vou usar isso pra fazer/ montar uma aula né? então é uma coisa mais consciente pensada tal e: ainda
 16.não houve a sessão que a gente conseguiu fazer mas isso foi proposto né?

(5ª mediação - Oovoo)

A mediação anterior permite observar que Sara reflete a partir do que foi exposto por Elena. Elena expõe como organiza a sessão de ttandem, ela sempre busca planejar a próxima sessão juntamente com sua parceira (da linha 3 a 5). Stella então questiona como seria para Sara (linha 6) e Sara reflete sobre o conceitos cotidianos, vivenciado na prática do ttandem pela sua parceira, e sobre sua própria prática. Ela acredita que talvez Elena faça algo mais interessante e mais consciente (linhas 7 e 8) e que talvez fosse o momento de rever sua prática e aproveitar mais o que a sua parceira pode oferecer a partir de uma sessão mais organizada e planejada (da linha 11 a 16). ZDPs são criadas, inicialmente pela professora-mediadora, por meio de questionamentos, e, posteriormente, pelos professores-aprendizes, propiciando o desenvolvimento de uma prática colaborativa.

Sob uma perspectiva sociocultural (JOHNSON, 2009, p. 104), quando professores observam ao outro, produzem e aceitam *feedback* e refletem sobre sua prática, tem-se a criação de um espaço permeado pela mediação dialógica, pela aprendizagem por meio de andaimes e por performances assistidas, que auxiliam os professores (no caso professores-aprendizes) quando eles trabalham a partir do processo de planejamento, ensino e reflexão sobre uma aula. Ensino como mediação dialógica envolve, dessa forma, contribuição e descoberta pelos professores-aprendizes e, ainda, assistência de um colaborador ou mais experiente. O foco, na perspectiva sociocultural, de acordo com Johnson (2009), encontra-se na atividade, em suas características e em sua qualidade, e não no professor ou no aprendiz. Nessa mesma perspectiva, Singh e Richards (2009) citam a CdP como forma viável de se considerar a aprendizagem, sob uma visão sociocultural, porque a comunidade concede lugar

fundamentalmente para a atividade social a ser engajada. Trata-se de um lugar, no qual a aprendizagem é uma prática social situada, em que o conhecimento é distribuído por meio da comunidade e não apresentado individualmente. A nosso ver, o conhecimento não seria simplesmente distribuído, mas (re)construído pelos membros da CdP.

A CdP desta pesquisa apresentou como principais características engajamento mútuo, participação ativa e, grande parte das vezes, espontânea, bom relacionamento entre todos os participantes, colaboração, exposição, compreensão e reflexão sobre as experiências práticas vivenciadas pelos professores-aprendizes, realizada, em alguns momentos, à luz de conceitos científicos. Os envolvidos ocuparam diversos níveis flexíveis, do mais central (posição prioritariamente ocupada pela mediadora e pelos participantes mais ativos) até o mais periférico. Essa CdP pôde influenciar e ser influenciada por fatores externos e por recursos humanos, metodológicos e tecnológicos, por meio de uma relação dialética, de (re)construção e (re)elaboração permanente e constante. Além disso, a figura da professora-mediadora tornou-se fundamental, uma vez que se trata de uma comunidade voltada para a formação pré-serviço do professor.

A CdP desta pesquisa se configurou como um complexo lugar de atividades, em que se fez uso de combinações de aplicativos e de instrumentos tecnológicos, como videoconferência do *Oovoo*, chat, *wiki*, juntamente com encontros presenciais. Em adição a estes recursos estão outros não menos importantes que também configuraram a constituição da CdP, como os *e-mails*. Por meio de troca de *e-mails* entre os participantes da CdP, encontros eram marcados, reagendados, tornando essa experiência mais pessoal, o que certamente contribuiu para o processo de aprendizagem na CdP. Todos esses recursos tecnológicos utilizados, adicionados ao presencial, permitem caracterizá-la como um *habitat digital*, conceito proposto por Wenger, White e Smith (2009).

Esse *habitat digital* tornou-se parte significativa do *habitat* da comunidade, uma vez que as mediações ocorrem principalmente a partir do uso de recursos tecnológicos. Considerar a CdP como um *habitat digital* devido à sua configuração tecnológica é, por outro lado, uma visão reducionista. Para os autores, esse *habitat* não é apenas uma configuração tecnológica, mas uma configuração de relações dinâmicas e definidas mutuamente. Isso reflete, portanto, a prática desenvolvida pelos membros que usam a tecnologia como um ‘lugar’ para a comunidade e utilizam-se das vantagens propiciadas pelos recursos tecnológicos. O *habitat digital* representa, portanto, uma experiência de lugar possibilitada pela tecnologia.

No desenvolvimento da CdP desta pesquisa, o *habitat tecnológico* configurou-se como experiências práticas singulares, propiciadas pelo uso de determinados recursos tecnológicos

que não apenas influenciaram a constituição da CdP, assim como foram adaptados, modificados ou influenciados por ela, como no caso do *wiki*, que representa uma página de escrita colaborativa, que tenderia a representar a voz do grupo e a identidade da comunidade, de acordo com Wenger, White e Smith (2009). Porém, o objetivo principal de produção textual colaborativa não foi alcançado e a mesma, se analisada isoladamente, não se configurou como uma CdP, apenas serviu como mais um recurso que auxiliou reflexões e discussões que contribuíram para a construção da comunidade.

Wenger, White e Smith (2009) utilizam o termo “projeto” para se referirem a uma das nove orientações que são conceituadas como formas de atividades e conexões, por meio das quais membros experienciam ser uma comunidade, e que têm implicações na escolha da tecnologia utilizada. Por meio do desenvolvimento de um projeto, membros focam em um tema ou tópico particular e, de maneira mais profunda e colaborativa, empenham-se para resolver problemas e produzir algum tipo de artefato. Dentre os tipos de projetos a que o autor faz menção está a coautoria, em que documentos e outros artefatos são produzidos colaborativamente, como no caso da produção textual, tencionada no *wiki*. A nosso ver, a escrita colaborativa no *wiki* se caracterizava com um “projeto” e, para que esse projeto possa ser desenvolvido, acreditamos serem necessárias as três dimensões que caracterizam a CdP: engajamento mútuo, iniciativa conjunta e repertório compartilhado (WENGER, 1998).

Nas atividades desenvolvidas no *wiki*, não verificamos essas três dimensões primordiais para o desenvolvimento da CdP. A mediadora tentava cultivar a comunidade (WENGER, WHITE e SMITH, 2009), facilitando a conversação, promovendo encontros, debates, organizando atividades, encorajando os professores-aprendizes a participar do *wiki* de maneira colaborativa, ao tentar promover troca de ideias, reflexões e debates sobre os textos a partir de questionamentos. Porém, o que predominava era participação individual, o professor-aprendiz não lia o que o outro postava e não havia interação entre si. A própria mediadora, muitas vezes, não participava mais ativamente do desenvolvimento das atividades, apenas promovia e encorajava o seu desenvolvimento. Diante dessa postura dos participantes, os três elementos apontados por Wenger, White e Smith (2009), que conduziriam a comunidade a adotar tecnologia como pares de conceito, que eles denominam de *polaridade* (ritmo, interação e identidade), caracterizam-se como apenas uma das polaridades no desenvolvimento e na configuração do *wiki*.

Com relação ao *ritmo*, há apenas a separação e não a junção, uma vez que não há engajamento mútuo entre participantes, já que a atividade é realizada individualmente, sem trocas ideias ou (re)construção de conceitos de maneira colaborativa; com relação à *interação*,

que apresentam como polaridades a participação e reificação, ela acontece apenas entre professor-aprendiz e o texto ou atividade postada e, em algumas vezes, entre mediadora e professor-aprendiz, mas não havia um engajamento dinâmico que conduzisse a trocas de ideias, no sentido de considerar o ponto de vista do outro e tecer considerações a partir dele, atentando para (re)construção e reformulação de ideias e conceitos. Por fim, com relação à *identidade* (individual e grupo), em que os autores definem aprendizagem como um complexo ato que envolve tanto o âmbito individual como o comunal na constituição da identidade, no caso desse ambiente, esta realizou-se, prioritariamente, de maneira individual.

Por outro lado, o *wiki* contribuiu para a constituição da CdP de prática na medida em que servia como recurso para postagens de textos que serviram para reflexões individuais que tinham prosseguimento nas reuniões pontuais ou eram uma extensão dessas reuniões e/ou mesmo para reflexões individuais de questões da prática de cada professor-aprendiz na realização do tandem e que não eram compartilhadas na mediação. Ademais, apesar do objetivo principal do *wiki* não ter sido alcançado, é importante ressaltarmos que, ao realizar a quarta mediação regular nesse ambiente, a professora-aprendiz Elena parece ter alcançado o nível de aprendizagem de conceitos. Apenas na realização dessa atividade, pudemos observar as quatro etapas de aprendizagem de conceitos: (1) explicitação de cotidianos, (2) introdução de conceitos científicos, (3) proposta de atividade para transferência de conceitos científicos e (4) intenção de concretizar os conceitos abstratos. Nesse processo, visualizamos um estágio cíclico de aprendizagem e mediação dialética. Há indícios de que a professora-aprendiz alcança o nível de aprendizagem de conceitos com o auxílio da professora-mediadora, que, ao propor as atividades e introduzir conceitos científicos, cria oportunidade para o desenvolvimento conceitual.

Dentre os vários motivos que podem ter dificultado o engajamento mútuo, a iniciativa conjunta e o desenvolvimento de repertório compartilhado pelos participantes, que impossibilitaram o desenvolvimento de uma prática colaborativa de produção textual, ressaltamos a característica do próprio ambiente, assíncrono e atemporal, que justificaria a ausência de participação dos professores-aprendizes e os procedimentos da mediadora, desde a escolha de textos até a instrução para as atividades, as quais, muitas vezes, se restringiam à tentativa de questionamentos colaborativos como uma extensão das reuniões de mediação, dificultando a produção textual colaborativa, objetivo principal tencionado pela mediadora. Essa dificuldade metodológica, para alcançar o objetivo proposto no *wiki*, é justificada também pela falta de habilidade, familiarização e experiência com o ambiente.

A falta de familiarização e experiência dos professores-aprendizes com o *wiki* também justificam o desenvolvimento da CdP nesse ambiente. Ademais, destacamos a dificuldade de desvencilhar-se da subjetividade, tencionando a construção textual coletiva e colaborativa, intimidação causada pela produção escrita e assíncrona, juntamente com a exigência maior de tempo para elaboração do registro escrito, devido à sua complexidade, falta de tempo dos professores-aprendizes para realização de atividades propostas e prioridade dada às disciplinas da universidade, que seriam avaliadas de maneira formal.

Com relação especificamente à familiarização e à falta de experiência dos membros para com o ambiente *wiki*, os resultados da pesquisa mostram o quanto são importantes para se atingir o objetivo proposto. Wenger, White e Smith (2009), ao abordar a aprendizagem de uso da tecnologia pelos membros da comunidade, citam duas formas por meio das quais essa aprendizagem pode ser realizada: formal e informal. Quando se refere à adoção de novos instrumentos, como no caso do *wiki*, acreditamos que uma formação mais formal e técnica seja adequada e essencial para alcançar os objetivos propostos. Da mesma forma, a prática advinda de outras tentativas de utilização do recurso em questão convergem para o êxito no desenvolvimento dos objetivos propostos.

Diferentemente do ambiente *wiki*, que apenas auxiliou e influenciou a formação da CdP, os encontros regulares síncronos de mediação, realizados no *chat*, presencialmente ou em videoconferência do *Oovoo*, configuraram e constituíram a CdP. Wenger, White e Smith (2009) denominam de encontros regulares aqueles nos quais os membros engajam-se em atividades compartilhadas por um determinado período de tempo. De acordo com os autores, eles podem ser face a face ou mistos, síncronos *on-line* e assíncronos *on-line*. Esses encontros regulares e a participação visível dos membros asseguram a existência da CdP. Os dados desta pesquisa mostram a efetividade dos encontros regulares presenciais ou *on-line*, porém, apenas quando este era realizado de maneira síncrona e não assíncrona, uma vez que sincronicamente o comprometimento parece ser muito maior, porque todos deveriam estar presentes no horário determinado e a falta de um participante poderia comprometer, de maneira imediata e mais visível, o desenvolvimento da atividade.

Os traços dos instrumentos e ambientes tecnológicos foram fundamentais para determinarem seu uso ou a continuidade de seu uso pelos membros da comunidade, bem como influenciaram e/ou constituíram os recursos que configuraram a formação da CdP. Wenger, White e Smith (2009) acreditam que os traços de cada plataforma ou instrumento podem determinar se eles serão ou não adotados, porém, isso não significa adotar recursos tecnológicos priorizando a quantidade de traços que ele reúne, mas sim compreender se seus

traços condizem com as necessidades da comunidade naquele contexto, de maneira a identificar e avaliar como a falta de determinado traço, necessário para o funcionamento adequado da comunidade, pode comprometer o seu desenvolvimento. É importante atentar para a perspectiva de todos os participantes com relação aos traços de cada instrumento e a sua funcionalidade.

Nessa perspectiva, o instrumento *chat* não foi bem aceito pelos membros da CdP. Esse recurso exigia atenção redobrada da professora-mediadora e dos professores-aprendizes devido à fragmentação e desorganização das mensagens e à rapidez com que elas são postadas, à dinamicidade da interação e à falta de simultaneidade dos diálogos, em virtude do contexto velado de produção e do tempo que a mensagem, digitada e postada, leva para aparecer na tela dos participantes, denominado de *lag*. Acrescentamos, ainda, a dificuldade de controle de turno dos participantes, a necessidade de escrever mensagens curtas, a fim de que o conteúdo da mensagem não perdesse a relevância, trabalho intenso dos participantes para acompanhar o tópico em discussão, a exigência de três habilidades: leitura, escrita e postagem, bem como o trabalho de movimentação da barra de rolagem, devido à linearidade com que as mensagens aparecem na tela.

Como podemos observar, nesta pesquisa, e conforme aponta Banzato, o *chat* favorece a criação de um estilo particular de comunicação na tentativa de combinar o imediatismo e a imprecisão da língua falada com a lentidão e a precisão da escrita. Tem-se, assim, um estilo de comunicação falado/escrito, o que torna as interações breves, velozes, fragmentadas e essenciais. A troca de informação no *chat* necessita, assim, de um tipo de escrita que favorece um sentimento de cumplicidade e reconhecimento entre os participantes, que supera a divisão de espaço e de tempo e estimula a queda de regras rígidas em favor do jogo de regras entre todos os atores que participam da comunicação. Assim sendo, de acordo com o autor, nas interações por *chat*, a regra do número reduzido é de fundamental importância, uma vez que as interações em tempo real requerem intensa atenção. O autor fala da relação de um para dez como uma relação ideal, porém, os resultados da presente pesquisa mostram dificuldade até mesmo em relação estabelecida com quantidade menor de participantes.

Para tentar superar algumas dessas dificuldades, impostas por esse recurso tecnológico, foi sugerido como procedimento uma atribuição de sequências para a participação dos membros. A tentativa de uso dessa estratégia, porém, não foi bem sucedida e isso se deve às próprias características do ambiente, as quais vão delineando de maneira intensa o desenvolvimento da mediação e, concomitantemente, limitando e/ou, ainda, neutralizando, de certa forma, os recusos humanos e metodológicos. Apesar de toda essa

limitação tecnológica do *chat*, podemos identificar como fatores positivos a participação ativa e espontânea, bem como interação e negociação entre professores-aprendizes e entre professor-aprendiz e professora-mediadora e a facilidade de manter-se no anonimato (participação periférica), que pode ser um aspecto positivo em alguns momentos, mas, quando constante, torna-se um fator preocupante devido à ausência constante e intensa de contribuição ativa do participante periférico com o desenvolvimento da aprendizagem dos membros da CdP.

A escolha da tecnologia acaba refletindo, portanto, o estilo da comunidade: formal *versus* informal, apresentação *versus* discussão, todo o grupo *versus* parte dele ou pode impor certo estilo, conforme apontam Wenger, White e Smith (2009). Os fatores positivos, relacionados ao uso do *chat*, citados no parágrafo anterior, e a estratégia de atribuição de sequência, para que os professores-aprendizes pudessem participar, não foram suficientes para suprir as necessidades apresentadas pela comunidade desta pesquisa, que não se caracterizava a partir de apresentações, mas sim por meio de discussões e de reflexões, assumindo um caráter dialógico e dinâmico.

As reuniões realizadas em videoconferência, por outro lado, possivelmente foram mais bem aceitas pelos participantes devido a sua semelhança com os encontros face a face, com os quais eles já estavam habituados, e também por apresentarem traços tecnológicos que permitiam a possibilidade de realização de um discurso organizado, completo, extenso e simultâneo, totalmente coerentes com as necessidades da comunidade. Acrescenta-se, ainda, a essas características, a informalidade e o conforto, uma vez que professores-aprendizes poderiam interagir de suas próprias casas. Ademais, com a utilização do *Oovo*, os participantes estavam até mesmo visualmente menos assimétricos devido à disposição de todos os participantes na tela, em aspecto 3d, o que tende a facilitar a atenção a todos os participantes e contribuir para uma maior simetria de poder entre eles, corroborando a ideia dos autores, que acreditam que as imagens compartilhadas tratam-se de um recurso muito favorável para focar a atenção no grupo. Por outro lado, ao utilizar esse recurso, havia a preocupação em interromper o participante no momento certo devido à organização mais acentuada. Isso vai ao encontro das implicações tecnológicas apontadas por Wenger, White e Smith (2009), uma vez que, de acordo com os autores, ao usar certos recursos de voz, sistema de web-conferência e, acrescentamos aplicativos como a videoconferência, os usuários necessitam “entrar na fila” para pegar o turno, pois eles apresentam como característica uma maior ordenação, o que, por outro lado, dificulta a espontaneidade da conversa.

As mediações presenciais foram muito importante para que os professores-aprendizes e mediadora pudessem sentir mais facilmente as implicações dos recursos tecnológicos quando realizavam mediações utilizando a tecnologia. Há uma maior facilidade da mediadora em conduzir essas mediações, talvez pela sua longa experiência de ensino e aprendizagem em salas de aulas presenciais de ensino de línguas. Assim como na videoconferência, o contexto permitiu a elaboração de um discurso organizado, completo e, necessariamente, simultâneo, condizente com a característica dinâmica e dialógica da comunidade. Em contrapartida, a mediação apresentou algumas características de aulas em contextos formais de ensino e aprendizagem. A professora gerenciou e interveio de maneira mais acentuada, seus turnos eram bastante extensos e todos os professores-aprendizes voltavam sua atenção para a mediadora, mesmo quando outros professores-aprendizes estavam fazendo colocações durante a mediação. Havia um controle muito maior dos turnos e uma organização da mediação que permitiu à professora-mediadora citar conceitos científicos e introduzir conceitos cotidianos de maneira mais intensa. Essa organização não comprometeu o caráter de colaboração e de troca entre os participantes, mas dificultou momentos mais frequentes e intensos de interação direta entre os professores-aprendizes e de exposição de conceitos cotidianos que burlassem o tópico e a organização da mediadora.

A CdP criou múltiplos valores de participação e relação entre os envolvidos, que contribuíram com a sua constituição e configuração. A começar pela tentativa da mediadora de alcançar uma menor assimetria²⁰ em relação aos professores-aprendizes. Ela deixava-os sempre à vontade para expor suas dúvidas, questionamentos, ansiedades, fatores positivos, colaborando para que as questões fossem levantadas da prática e contribuindo para a troca de ideias, (re)construção de conceitos e teorias, à luz de reflexões realizadas a partir da troca de experiências, por meio da colaboração entre os envolvidos, que se caracterizava como engajamento mútuo e iniciativa conjunta, indo além do tempo determinado para as atividades (WENGER, 1998).

Considerando o intuito da CdP, que era a formação do professor-aprendiz nesse meio virtual e para atuar nesse ambiente, juntamente com a relação estabelecida entre os participantes e todos os recursos utilizados, acreditamos que a professora-mediadora foi fundamental para a constituição e, principalmente, para a cultivo da CdP, contribuindo até mesmo para a falta de sucesso em alcançar o objetivo principal do *wiki*, como mostrado

²⁰ Embora haja tentativa de se alcançar cada vez mais uma menor assimetria, convém ressaltarmos que a simetria total é utópica, mesmo quando se trata de ambientes onde não há uma autoridade instaurada.

anteriormente, o que a torna fundamental para uma comunidade que tem como foco o ensino e aprendizagem e, principalmente, a formação dos professores.

É importante ressaltar que, ao pensarmos em “cultivo” da comunidade pelos participantes, e principalmente pela mediadora, acreditamos que o grande desafio da CdP não está na organização, mas na transformação dessa organização. A questão primordial seria a construção de uma completa capacidade de organização para aprender e inovar, criando espaço para transformações e ressignificações. Essa organização talvez venha da identificação, motivação e da capacidade de se cultivar uma CdP a partir do envolvimento em uma prática compartilhada, que apresenta como figura fundamental o seu coordenador (WENGER, MCDERMOTT E SNYDER, 2002).

Wenger, McDermott e Snyder (2002, p.80) acreditam que a figura do coordenador, a que estamos denominando de mediador, é fundamental para o sucesso da CdP, uma vez que ajuda a comunidade a focar seu domínio, manter as relações e desenvolver sua prática. De acordo com os autores, ele ainda pode apresentar outras inúmeras funções, as quais podemos verificar nessa CdP: identificar questões importantes em seu domínio, planejar e facilitar eventos na comunidade, instigar o desenvolvimento dos membros da comunidade, gerenciar os limites entre a comunidade e as organizações formais, ajudar a construir a prática (incluindo o conhecimento base, lições aprendidas, melhores práticas, instrumentos e métodos e eventos de aprendizagem), avaliar a saúde (health) da comunidade e a contribuição para membros e para a organização e, ainda, ligar informalmente os membros de uma comunidade, cruzando fronteiras entre as unidades organizacionais e assumindo os valores do conflito.

Com o auxílio da figura da mediadora, podemos observar os sete princípios descritos por Wenger, McDermott e Snyder (2002), os quais caracterizaram a construção da CdP. A natureza dinâmica da CdP foi fator fundamental para sua configuração e constituição. Os membros apresentavam expectativas e anseios com relação à CdP e a professora-mediadora tentava experimentar novos instrumentos e recursos metodológicos e humanos para o êxito da CdP, caracterizando o primeiro princípio: projetar a CdP de prática objetivando sua evolução.

A comunidade configurou-se como experiência coletiva entre os membros, os participantes promoviam e participavam de discussões, de negociações e trocavam ideias, a partir da explicitação de conceitos cotidianos e científicos. Essas características evidenciam o segundo princípio: abertura de diálogo entre as perspectivas externas e internas. Nesse processo colaborativo, os professores-aprendizes, bem como a mediadora, ocupavam diferentes níveis de participação na CdP (periférico, ativo ou central), a depender dos seus interesses e de suas expectativas em relação ao que era desenvolvido na CdP. A mediadora,

atenta a estes níveis de participação, buscava sempre compreender o interesse dos aprendizes e motivá-los a participarem, características pertencentes ao segundo princípio: convidar pessoas de diferentes níveis de participação.

A participação dos membros na construção da CdP era realizada por meio das reuniões de mediação (síncronas e assíncronas), a partir do engajamento em discussões, negociações e desenvolvimento de atividades propostas. Além desse contato formal, os membros da CdP estabeleciam contato informal entre si, com a mediadora e com a pesquisadora a qualquer momento por meio eletrônico (*e-mail* ou *chat*) ou pessoalmente, quando usavam o laboratório para interagir, e também pelos corredores da universidade em que estudavam. Além disso, no ambiente *wiki*, os professores-aprendizes, apesar de não contar com mais participantes, estava aberto à participação de outros usuários que apresentassem interesse nas questões abordadas nesse ambiente. Essas características constituem o quarto princípio: o desenvolvimento de comunidades, ambas públicas e privadas.

Os outros três princípios também podem ser visualizados ao longo do desenvolvimento da CdP. Com relação ao quinto princípio, o foco no valor, isso pode ser verificado a todo momento, porque havia um foco nos problemas recorrentes, originados da necessidade dos professores-aprendizes e de suas práticas de ensino, que contribuíssem para a formação do aprendiz enquanto professor de línguas. No que diz respeito ao princípio seis: a combinação de familiaridade e entusiasmo, a postura da mediadora, dos professores-aprendizes e dos recursos tecnológicos utilizados tornavam a situação mais informal e familiar e propiciavam liberdade para que todos se expressassem. Além disso, os questionamentos e atividades reflexivas faziam com que os professores-aprendizes se engajassem em efetivas discussões. Por fim, com relação ao sétimo princípio, o ritmo da comunidade, observamos que a criação de um ritmo para a CdP, como os encontros regulares, foi de fundamentação importância para a sobrevivência e o desenvolvimento da comunidade.

A formação da CdP, neste contexto de formação de professores de línguas, apresentou características condizentes com os conceitos e características de CdP, apresentados por Wenger (1991, 1998), Wenger e Snyder (2000), Wenger e Snyder (2000) e Wenger, McDermott e Snyder (2002), que nortearam a análise dos recursos humanos, metodológicos e tecnológicos, que configuraram a formação dessa CdP. Porém, apesar de estar em harmonia com muitas características apresentadas pelos teóricos, trazemos como fator mais importante os traços peculiares dessa comunidade, que foram identificados ao mapearmos os recursos que permitiram o seu desenvolvimento, tornando-a única e essencialmente voltada para a formação do professor de línguas.

No quadro a seguir, esses recursos, identificados na realização das mediações via *chat*, presencial e em videoconferência, os quais constituíram e configuraram a formação da CdP, estão relacionados às subcategorias abordadas no início da análise. Como relatamos anteriormente, essas subcategorias foram classificadas em categorias mais amplas: humanos, metodológicos e tecnológicos e foram descritas como (1) organização da interação entre os membros da CdP, (2) intervenção da mediadora (conteúdo da mediação e questionamentos), (3) participação dos professores-aprendizes e/ou da professora-mediadora, (4) características dos recursos tecnológicos, (5) relação entre a professora-mediadora e os professores-aprendizes, (6) relação entre os professores-aprendizes, (7) recursos suplementares, (8) relação da professora-mediadora e dos professores-aprendizes com a tecnologia.

Os quadros a seguir permitem visualizar, de maneira mais esclarecedora e organizada, a relação entre cada um dos recursos e a(s) grande(s) categoria(s) e a subcategoria(s) a que estão relacionados. Convém ressaltarmos que, devido ao grande imbricamento entre elas, a organização e classificação de cada um dos recursos identificados tornam-se difíceis. Buscamos, portanto, organizá-los a partir das características mais salientes. Ressaltamos, porém, que não se trata de uma relação rígida e, conseqüentemente, os recursos podem apresentar traços de categorias mais ampla ou de subcategorias às quais não estão vinculados. Ademais, devido a este grande imbricamento, uma mesma categoria pode ainda estar agrupada em mais de uma grande categoria e subcategoria.

(M/H)	Organização da interação entre os membros da CdP
	Atribuição de sequência para os participantes relatarem suas experiências. (<i>Chat</i>)
	Maior gerenciamento dos turnos de fala pela professora-mediadora. (Presencial)
(M)	Intervenção da mediadora (conteúdo das mediações e questionamentos)
	Questionamentos da mediadora (dos mais gerais aos mais específicos). (<i>Chat</i> , Presencial e Videoconferência)
	Uso de textos e outros ambientes tecnológicos (<i>wikispaces</i>). (<i>Chat</i> , Presencial e Videoconferência)
	Intervenção e postura da professora-mediadora menos acentuada. (Videoconferência)
	Intervenção e participação da professora-mediadora para realizar a síntese. (Videoconferência)
	Intervenção mais acentuada por parte da professora-mediadora. (Presencial)
(M/H)	Participação dos professores-aprendizes e/ou da professora-mediadora
	Exigência de trabalho mais intenso do participante (movimentar a barra de rolagem) para ler as postagens devido à linearidade da tela. (<i>Chat</i>)
	Atenção redobrada dos professores-aprendizes e da professora-mediadora devido às características tecnológicas que se sobrepõem à liberdade de escolha dos participantes. (<i>Chat</i>)
	Facilidade para manter-se no anonimato (participação mais periférica). (<i>Chat</i>)
	Dificuldade de controle de turno pelos participantes. (<i>Chat</i>)
	Explicitação de conceitos cotidianos. (<i>Chat</i> , presencial e videoconferência)
	Exigência de trabalho mais intenso do participante (movimentar a barra de rolagem) para ler as postagens devido à linearidade da tela. (<i>Chat</i>)
	Interação e participação ativa e espontânea dos professores-aprendizes com turnos mais extensos (exposição mais extensa de conceitos cotidianos) e negociação entre professores-aprendizes e entre professor-aprendiz e professora-mediadora. (Videoconferência).
	Intervenção e participação da professora-mediadora para realizar a síntese. (Videoconferência).
	Maior gerenciamento dos turnos de fala pela professora-mediadora. (Presencial)
	Exposição mais longa dos conceitos cotidianos e científicos diluídos no discurso da professora. (Presencial)
	Realização de um discurso organizado, completo, extenso e, necessariamente, simultâneo. (Videoconferência e Presencial).

Quadros 13 (a): Relação entre categorias e subcategorias

(T)	Características dos recursos tecnológicos
	Discurso fragmentado. (<i>Chat</i>)
	Falta de simultaneidade dos diálogos. (<i>Chat</i>)
	Desorganização das mensagens postadas. (<i>Chat</i>)
	Dinamicidade da interação. (<i>Chat</i>)
	Necessidade de participação linguística. (<i>Chat</i>)
	Inexistência de tomada de turno. (<i>Chat</i>)
	Rapidez com que sucedem as postagens. (<i>Chat</i>)
	Possibilidade de realização de um discurso organizado, completo e, necessariamente, simultâneo. (Videconferência)
	Disposição de todos os participantes na tela – aspecto 3d (menor assimetrias entre os participantes). (Videconferência)
	Maior conforto por poderem participar conectados em seus próprios ambientes. (Videconferência)

(M/H)	Relação entre a professora-mediadora e os professores-aprendizes
	Participação ativa e espontânea, bem como interação e negociação entre os professores-aprendizes e entre professor-aprendiz e professora-mediadora. (<i>Chat e Videconferência</i>)
	Interação e participação ativa e espontânea dos professores-aprendizes com turnos mais extensos (exposição mais extensa de conceitos cotidianos) e negociação entre professores-aprendizes e entre professor-aprendiz e professora-mediadora. (Videconferência)

(H)	Relação entre os professores-aprendizes
	Participação ativa e espontânea, bem como interação e negociação entre os professores-aprendizes e entre professor-aprendiz e professora-mediadora. (<i>Chat</i>)
	Interação e participação espontânea dos professores-aprendizes com turnos mais extensos (exposição mais extensa de conceitos cotidianos). (Videconferência)

(M/T)	Recursos suplementares
	Uso de textos e outros ambientes tecnológicos. (<i>wikispaces</i>). (<i>Chat, Presencial e Videconferência</i>)
	Uso de recursos tecnológicos suplementares (vídeo) que permitem suscitar engajamento de alunos em discussões sobre o tema em questão. (Presencial)

Quadros 13 (b): Relação entre categorias e subcategorias

3.1.6.1 Construindo uma autêntica Comunidade de Prática

A CdP desta pesquisa, apesar de corroborar muitas das características descritas pelos estudiosos da área, apresentou traços peculiares próprios da CdP deste contexto, o que a torna uma comunidade singular e autêntica. Entre estes traços, que estão estritamente relacionados aos recursos humanos, metodológicos e tecnológicos utilizados, enfatizamos a postura,

relação e participação dos membros, o objetivo da comunidade e a maneira como foi proposta a realização da CdP.

A participação dos membros na CdP é realizada em três níveis distintos, a saber, central, ativo e periférico, definições propostas por Wenger, McDermott e Snyder (2002). Apesar de serem distintos, eles não apresentam limitações rígidas. De acordo com os autores, são tão flexíveis a ponto dos participantes poderem deslocar-se pelos três níveis, a depender de inúmeros fatores como tempo, motivação e atividade a ser desempenhada. O grupo central corresponde às pessoas que participam ativamente da comunidade (discussões, debates e fóruns), trata-se do “coração” da comunidade; a participação ativa conta com pessoas que participam com certa frequência das discussões, contribuindo significativamente com a CdP e, por fim, a região periférica apresenta participantes que, em razão da falta de segurança, tempo e de motivação para realizar a atividade e/ou mesmo da timidez, apenas assistem às discussões, mas não participam diretamente.

Para os autores, quando a comunidade alcança certo nível de maturidade, os membros do grupo ativo podem tornar-se auxiliares do coordenador ou líder da comunidade. Quando os interesses dos membros do grupo periférico são despertados, eles também podem mover-se para os outros dois níveis. Apesar de parecerem passivos, os membros do grupo periférico não são tanto quanto parecem. Eles podem apresentar seus próprios *insights* das discussões e colocá-los em prática, ou seja, podem aprender e fazer bom uso dessa aprendizagem. No caso da comunidade desta pesquisa, acreditamos que, quando ocupam a posição periférica, os professores-aprendizes também podem refletir sobre questões propostas, repensar a própria prática e transformá-la. Se isso acontece, a participação periférica está sendo muito útil para a aprendizagem do membro, porém, se essa posição persiste por muito tempo, esse membro deixa de contribuir com a aprendizagem de outros membros da CdP, uma vez que não há colaboração e contribuição direta com os demais participantes.

Os autores acreditam que a chave para o sucesso da participação dos membros na CdP e o movimento saudável entre os níveis de participação são dependentes do *design* das atividades na comunidade. O ideal seria criar atividades que permitissem aos membros se sentirem membros efetivos, independentes do nível de participação. Porém, acreditamos que em CdP como a desta pesquisa, além do *design* das atividades propostas, que tenderia a se aproximar mais dos recursos metodológicos utilizados, os recursos tecnológicos e humanos foram fundamentais na constituição e configuração da CdP e, contribuíram, juntamente com os fatores citados anteriormente, como tempo, motivação, *design* da atividade, para o movimento entre os níveis de participação. Como exemplo, podemos citar o *chat*, ambiente

que possivelmente inibiu a participação dos mais tímidos, uma vez que possibilita ao participante permanecer no anonimato por mais tempo, sem que isso seja notado facilmente.

Devido à flexibilidade que permite que um participante passe de uma posição para outra com muita facilidade, a depender de inúmeros fatores como citamos, fica difícil enquadrar rigidamente os participantes em determinado nível de participação. Porém, partindo de uma visão mais ampla de participação nas mediações agendadas pela mediadora, embora saibamos que seja reducionista, podemos agrupá-los conforme mostrado na figura a seguir (WENGER, McDERMMOTT e SNYDER, 2002, p.57).

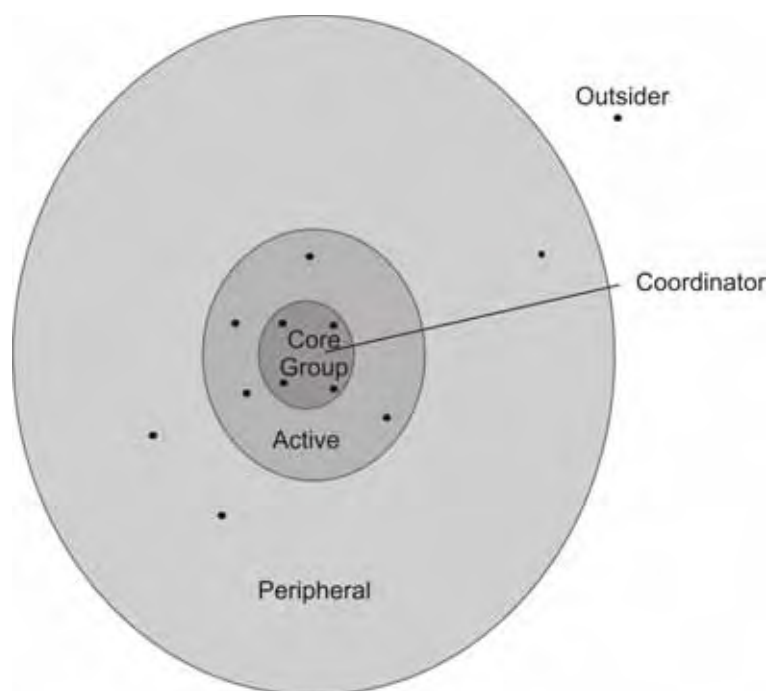


Figura 7: Níveis de participação na Comunidade (Fonte: Wenger, McDermmott e Snyder, 2002, p.57 - imagem levemente adaptada)

Questão que merece destaque, porém, é a desistência de alguns participantes e a dificuldade em fazer com que os professores-aprendizes participassem mais ativamente de algumas atividades, como as propostas no *wiki*. Ao persistir a posição periférica de praticamente todos os professores-aprendizes neste ambiente, com exceção de Elena, não havia trocas significativas e contribuição ativa de maneira colaborativa, o que faz

repensarmos os recursos tecnológicos, humanos e metodológicos utilizados na realização de dada atividade, como abordamos anteriormente.

A professora-mediadora participou de todas as atividades, uma vez que a organizava e tinha papel fundamental na orientação dos professores-aprendizes. Assim, ela compõe o núcleo da CdP, juntamente com Elena que compareceu a todas as mediações (regulares e no *wiki*) e contribuía significativamente com as discussões. Sara e Franco foram deslocados para a posição de participantes ativos, se levarmos em consideração a frequência - comparecem à maioria das mediações regulares/pontuais de mediação - porém, se levarmos em consideração a participação de cada um, podemos notar que Franco, como relatado anteriormente, migra de posição periférica para ativa ou mesmo central, na mediação realizada por *chat*, nas demais ele ocupa sempre a posição ativa/núcleo (usamos os dois termos dessa forma porque torna-se difícil diferenciar as duas posições devido à relação menos assimétrica que se busca estabelecer entre os participantes).

Sara, da mesma forma que Franco, participa de maneira ativa de todas as mediações regulares em que esteve presente, o que talvez se justifique pelo fato de ela, assim como Elena, gostar de se expressar bastante e também devido à postura da mediadora que deixava os participantes à vontade para que eles relatassem e opinassem a respeito do assunto em questão. Ivo, por outro lado, esteve presente apenas nas reuniões iniciais e nas finais, alegando falta de tempo, porém, quando participou, contribuiu muito com a CdP, devido a sua postura ativa. Anna, como relatamos anteriormente, participa das reuniões iniciais, porém fica desmotivada com a falta de uma parceria no tandem e deixa a CdP. Giovanna e Paolo também deixam a CdP após a primeira reunião realizada via *chat*, sem justificativas.

Apesar da tentativa de cultivar a CdP, principalmente pela professora-mediadora, dois participantes (Giovanna e Paolo) e posteriormente Anna, deixam a CdP logo no início de sua formação, sem fornecer quaisquer justificativas. Possíveis causas podem ser a falta de tempo e energia dos professores-aprendizes para se dedicarem ao desenvolvimento da CdP, apontados por Wenger, McDermott e Snyder (2002) e/ou ainda a sua desmotivação. Apesar de, em determinado momento, passarem a não ocupar mais nenhum dos quatro níveis da figura anterior, consideramo-los como membros da CdP porque contribuíram inicialmente com a sua formação e configuração.

Nesse contexto, a CdP constituiu-se como um agrupamento de professores-aprendizes e professora-mediadora, que estavam vinculados a uma instituição de ensino e foram convidados a participarem do projeto de ensino e aprendizagem de língua virtual. Os membros se autosselecionaram e foram aceitos pela professora-mediadora e pela

pesquisadora. Movidos por objetivos semelhantes, paixão, confiança e identificação com os demais participantes e ainda pelas necessidades mútuas, os participantes engajavam-se em uma prática colaborativa, por meio da participação em reuniões de mediação síncronas (regulares) e assíncronas, que objetivavam contribuir com a formação inicial dos professores-aprendizes, enquanto professores de línguas, e com o desenvolvimento da prática de aprendizagem de línguas em meio virtual.

A comunidade era coordenada por uma professora-mediadora que buscava desenvolver a prática colaborativa e estabelecer uma relação mais simétrica possível entre os membros. Nessa comunidade, moldada por recursos humanos, metodológicos e tecnológicos, buscava-se desafiar e (re)construir conhecimentos a partir das experiências vivenciadas pelos professores-aprendizes em sua prática como professores e aprendizes de línguas no ttandem. Para tanto, muitas vezes, além das reuniões regulares de mediação, eram propostas tarefas específicas que tencionavam, principalmente, introduzir o professor-aprendiz aos conceitos científicos da área de formação de professor e de aprendizagem de línguas. Ademais, outra característica peculiar a essa comunidade é o seu tempo de duração, que esteve relacionado ao tempo necessário para o desenvolvimento do estudo. A falta de criação espontânea e o término podem ser justificados pelo fato dessa comunidade apresentar caráter institucional e ter sido criada para fins de pesquisa.

3.2 Os recursos humanos, metodológicos e tecnológicos e o desenvolvimento do processo reflexivo

Os recursos humanos, metodológicos e tecnológicos abordados na constituição e configuração da CdP possivelmente tendem a auxiliar o desenvolvimento de uma prática reflexiva na medida em que conceitos cotidianos são explicitados pelos professores-aprendizes, a partir de sua própria experiência como professores e aprendizes de língua no ttandem, e analisados à luz das teorias e experiências a que são expostos. Esses recursos tenderiam a contribuir com o desenvolvimento de uma prática reflexiva, bem como auxiliariam a delinear a forma como a reflexão se configura ao longo do desenvolvimento das mediações. Na tentativa de buscar compreender melhor como esse processo acontece, tencionamos responder, neste subcapítulo, à segunda pergunta de pesquisa b) *Como estes recursos possibilitam o desenvolvimento do processo reflexivo do professor-aprendiz?*

Para realizarmos a categorização e discussão dos dados, apoiamo-nos em três tipos de reflexão, apontadas por Van Manen (1977) e retomadas por Zeichner (2003, 2008) e Liberali (2008). A reflexão *técnica*, que tem por foco a reprodução de práticas consideradas corretas por teóricos e que são implementadas por professores, sem prévios questionamentos das mesmas; reflexão *prática*, em que se busca refletir sobre sua prática, a partir da narração de fatos ocorridos em suas próprias salas de aulas e, por fim, a reflexão *crítica*, que acontece principalmente em comunidades de professores que estão apoiadas em lutas por justiça social e que objetivam a contribuição para a diminuição das lacunas sociais. Na atualidade, teóricos da área como Zeichner (2003) e Ghedin (2002) têm focado na reflexão como prática social. Para estes autores, a reflexão, no panorama educativo, deve se tornar uma ação política na sociedade.

Estes três tipos de reflexão encontrados na literatura da área foram inicialmente utilizados como categorias à luz das quais procuramos identificar e analisar a prática reflexiva desenvolvida na formação da CdP desta pesquisa. Porém, essas três categorias reflexivas: *técnica*, *prática* e *crítica* não foram suficientes para realizarmos a análise e a categorização dos dados, fazendo-se necessária a criação de outras três novas categorias com base na literatura da área e nas três categorias previamente utilizadas. As novas categorias foram assim denominadas: *reflexão prático-colaborativa*, *reflexão prático-teórica* e *reflexão prático-teórico-colaborativa*.

3.2.1 Chat

O processo reflexivo realizado pelos professores-aprendizes e pela professora-mediadora na mediação realizada por *chat* é influenciado por recursos humanos, metodológicos e tecnológicos presentes na realização deste tipo de mediação. Por outro lado, a busca pelo desenvolvimento do processo reflexivo influenciou a constituição e configuração destes recursos, em um caminho de mão dupla e relação mútua.

Os questionamentos, realizados pela professora-mediadora, tendem a suscitar reflexões e discussões por parte dos professores-aprendizes, porém, as postagens simultâneas dos participantes tornam difícil, em alguns momentos, o aprofundamento do tópico e a realização de outros questionamentos para que o professor-aprendiz pudesse refletir um pouco mais sobre suas colocações, uma vez que esses questionamentos são entrecruzados com

colocações de outros participantes que estão, muitas vezes, respondendo a questões anteriores. Dessa forma, a atenção dos participantes deve ser redobrada para que o foco não seja perdido devido a este entrecruzamento de informações, o que acaba dificultando o processo reflexivo.

A atenção maior, dispensada pelos participantes, ao mesmo tempo que assegura e fortalece o desenvolvimento da CdP, pode também comprometer a intensidade das reflexões porque os participantes estão preocupados em não perder o foco da discussão, uma vez que os assuntos podem ficar dispersos se os comentários não forem realizados no momento adequado. Muitas informações podem ficar soltas e difíceis de serem aprofundadas devido à dinamicidade e à rapidez das postagens e à fragmentação das mensagens. No excerto a seguir, podemos visualizar o entrecruzamento de informações e a fragmentação das mensagens.

Excerto 81

- 1.Stella: (13:48)
- 2.Lá no começo o Ivo (eu acho) falou que a parceira dele não fala sobre cultura porque não
- 3.gosta
- 4.Stella: (13:48)
- 5.Como assim?
- 6.Stella: (13:48)
- 7.Vcs tem falado sobre cultura com seus parceiros? Como tem sido?
- 8.Ivo: (13:49)
- 9.Ela disse que só lê livros ingleses, só escuta música inglesa...
- 10.Franco: (13:49)
- 11.Eu tenho conversado sobre cultura sim
- 12.Stella: (13:49)
- 13.Mas, Ivo, cultura não é algo que a gente vive na rua??
- 14.Franco: (13:49)
- 15.Meu interagente demonstra ter muito interesse pela cultura brasileira
- 16.Franco: (13:49)
- 17.Apesar de conhecer muito pouco
- 18.Ivo: (13:49)
- 19.Combinamos de trocar alguns contos, enviei um de Clarice e ela me enviou um trecho
- 20.de um livro que está escrevendo que se passa em Londres, mas ao menos é escrito em
- 21.italiano
- 22.Stella: (13:50)
- 23.Será que é só lendo livros pra entender sobre cultura??
- 24.Franco: (13:50)
- 25.Por um lado o fato dela conhecer muito pouco é bom pra mim pois posso trabalhar com
- 26.ela bastante esse assunto
- 27.Giovanna (13:50)
- 28.Não falamos ainda sobre isso
- 29.Stella: (13:50)
- 30.Tem razão, Franco, como se pode fazer isso?
- 31.Ivo: (13:50)
- 32.Sim é...mas queria falar sobre música e ela não soube me indicar ninguém além do
- 33.Ligabue, fomos falar de literatura e ela não sabia muito bem

(1ª mediação – Chat)

A participação espontânea e interação entre os professores-aprendizes configuram-se como um fator favorável, uma vez que, ao serem questionados, eles tendem a participar ativamente, porém, a desorganização inerente a esse ambiente e as postagens simultâneas comprometem o processo reflexivo. No excerto anterior, todas as postagens dos professores-aprendizes são respostas para o questionamento geral com o qual a mediadora iniciou a discussão. Ela questiona se os participantes têm falado sobre cultura com seus parceiros de tandem e como isso vem sendo realizado (linha 7). Ivo é o primeiro a responder (linha 9), a mediadora, então, aproveita-se do que foi dito por ele para realizar questionamento mais específico (linha 13), porém, os outros professores-aprendizes continuam respondendo ao seu questionamento geral e Ivo também dá continuidade a sua resposta, relatando ainda, de maneira fragmentada, como tem sido abordada a questão da cultura em sua prática de tandem (linhas 19, 20 e 21). Stella então, com base no que foi dito por Ivo, que continua relatando sua experiência, busca questioná-lo novamente (linha 23), mas, logo abaixo do seu questionamento, aparecem postagens dos professores-aprendizes referentes, ainda, à primeira pergunta geral feita pela mediadora.

Evidencia-se que os dois questionamentos mais específicos, para fazer Ivo refletir se cultura não seria algo que se aprenderia na rua (linha 13) e se somente por meio dos livros ela poderia ser aprendida (linha 23), ficam dispersos em meio a tantas postagens fragmentadas, que ainda se referem ao questionamento sobre as suas experiências com a cultura no tandem. Perde-se, assim, a possibilidade de se refletir sobre a definição de cultura e como ela poderia ser aprendida, devido à característica inerente a este próprio ambiente dinâmico, que faz com que postagens e questionamentos fiquem dispersos e difíceis de serem recuperados em meio a essa dinamicidade e fragmentação. Tem-se, dessa forma, apenas uma descrição sobre o que vem sendo vivenciado pelos participantes, que seria, a nosso ver, o primeiro passo em direção à compreensão do que acontece nesses contextos.

A postagem de textos no *wiki* sobre questões culturais, abordadas nesta primeira e, posteriormente, quinta mediação, constitui outro recurso que possibilitaria a realização da prática reflexiva pelos professores-aprendizes, respaldada por um embasamento teórico que auxiliaria a compreensão da prática. O texto sobre cultura *Eles comem cornflakes, nós comemos pão com manteiga: espaços para reflexão sobre cultura na aula de língua estrangeira* (GIMENEZ, 2002), tema abordado nesta primeira reunião de mediação, é postado após a quinta interação, em que também se discute sobre cultura. Nesta primeira interação, no entanto, não houve leituras prévias.

Um dos participantes ao ser questionado sobre a possibilidade de os textos terem auxiliado em seu processo reflexivo, demonstra que, no *wiki*, ele sentia uma certa facilidade para refletir sobre os textos, porque os mesmos estavam ali diante de seu alcance e porque ele dispunha de mais tempo para ler, reler e refletir. Já nas reuniões de mediação, os professores-aprendizes poderiam expressar suas impressões e experiências das interações e refletir sobre as colocações de seus colegas, conforme mostra o excerto que segue.

Excerto 82

1. Patrícia diz:
 2. Huhum.....e a teoria...a Stella postou alguns textos...você leu, isso ajudou?
 3. Franco diz:
 4. podemos expressar nossas impressões e experiências pessoais das nossas interações
 5. alguns textos postados vieram de encontro, outros não
 6. li alguns
 7. mesmo não me identificando com alguns assuntos, não posso deixar de dizer que achei grande parte 8. deles bem interessante
 9. Patrícia diz:
 10. e vocês refletiram..discutiram esses textos nas reuniões de mediação?
 11. Franco diz:
 12. nas reuniões de mediação abriu-se espaço para a reflexão e discussão dos textos, confesso que não
 13. participei muito
 14. Patrícia diz:
 15. huhum
 16. Franco diz:
 17. usei mais o *wiki* para discutir e refletir sobre esse textos
 18. Franco diz:
 19. talvez não fosse a preferência pela escrita, mas preferência por discutir e refletir sobre algo que estivera ali ao
 20. meu alcance, o texto estava ali postado diante de mim
 21. já nas mediações não contava com o texto
 22. (...)
 23. Franco diz:
 24. e isto é algo que a escrita nos proporciona... posso levantar uma discussão elaborando meu discurso sem um
 25. tempo preciso...
 26. as duas tiveram sua importância
 27. pelo *wiki* refleti sobre os textos postados, pelas mediações refleti sobre os depoimentos dos meus colegas
- (Entrevista com Franco – 18 set 2010)

Franco afirma ter refletido sobre o depoimento de seus colegas (linha 27), o que mostra que os professores-aprendizes se apoiavam mutuamente, de forma que as colocações de seus colegas faziam com que eles refletissem sobre sua própria prática e também auxiliassem na reflexão do outro. Na mediação realizada no *chat*, essa reflexão pautou-se essencialmente na discussão de questões práticas advindas da realização do *tandem*, sempre pautada por questionamentos realizados pela mediadora. O excerto 83 permite visualizar a

reflexão dos professores-aprendizes diante da fala e da escrita no processo de aprendizagem de língua.

Excerto 83

- 1.Stella:
- 2.O que teve de bom até agora??
- 3.Ivo: (13:24)
- 4.Eu estou gostando bastante da interação
- 5.Stella: (13h24)
- 6.O que exatamente vc acha bom nas interações Ivo??
- 7.Ivo: (13:24)
- 8.Minha interagente só tem problemas para me compreender pois sabe a pronúncia do português de 9.Portugal
- 10.(...)
- 11.Ivo: (13:25)
- 12.Acho que o fato de poder falar e escrever em italiano já é um ótimo motivo...
- 13.Stella: (13h26)
- 14.Ivo, vc acha melhor falar ou escrever em italiano?
- 15.Ivo: (13:26)
- 16.Mas o único problema é que ela não conhece muito sobre a cultura italiana...ou melhor não é que não
- 17.conhece...é que não gosta
- 18.Ivo: (13:26)
- 19.Eu prefiro falar
- 20.(...)
- 21.Sara: (13:27)
- 22.Eu prefiro os dois...eu gosto de interagir...é claro que falando dá pra abordar muito mais assuntos, mas
- 23.escrevendo vemos nossos erros de escrita...não sei bem...acho que as duas formas tem utilidades 24.distintas,
- mas indispensáveis
- 25.Giovanna: (13:28)
- 26.Tive um pouco de dificuldade, pois eu tinha que escrever rápido e às vezes me esquecia de algumas
- 27.palavras
- 28.Stella: (13:28)
- 29.Vocês concordam com que a Sara disse sobre falar X escrever? (13:28)
- 30.Ivo: (13:28)
- 31.Está aí a diferença da fala...o improviso é mais rápido.
- 32.(...)
- 33.Stella: (13:30)
- 34.Ainda quero saber se vcs concordam com o que a SARA disse SOBRE ESCREVER X
- 35.FALAR
- 36.Franco: (13:30)
- 37.Também acho
- 38.Giovanna: (13:30)
- 39.A minha interagente, por exemplo não sabia o que era “legal” quando escrevi!!
- 40.(...)
- 41.Franco: (13:31)
- 42.A minha também não sabia
- 43.Franco: (13:31)
- 44.Com a minha parceira combinamos de fazer uma interação falada e outra escrita...
- 45.Franco: (13:32)
- 46.Mas até agora só conseguimos fazer as escritas
- 47.Giovanna: (13:32)
- 48.Eu acho que falar é algo mais dinâmico; se a gente erra, nosso interagente pode nos ajudar na correção
- 49.Franco: (13:32)
- 50.elas tem alegado que o pc delas tem dado problema quando se aceita o video e audio
- 51.Franco: (13:32)
- 52.acho a escrita importante tbm

- 53.Giovanna: (13h33)
 54.já na escrita fica mais difícil de nós nos entendermos, porém concordo que as duas coisas são 55.necessárias
 56.Ivo (13:33)
 57.concordo, mas ainda prefiro a interação por fala... e olha que a conversa que tivemos escrita fluiu um
 58.pouco melhor... ainda temos um pouco de dificuldade para compreender o que o outro fala...o
 59.equipamento de som dela não é bom tbém... e ela não compreende o sotaque brasileiro
 60.Franco: (13:33)
 61.pelo menos eu possuo muito erro ortográfico em italiano e gostaria muito de ser ajudado nisso
 62.Franco: (13:34)
 63.a escrita sem dúvida é importante
 64.Franco: (13:33)
 65.(...)
 66.Sara: (13:35)
 67.A interação com vídeo e áudio é mais dinâmica mesmo, mas a escrita também é
 68.importante... a aquisição é mais completa...
 69.(...)
 70.Ivo: (13:35)
 71.Não acho que seja mais completa
 72.Stella: (13:35)
 73.Completa como?
 74.Ivo: (13:35)
 75.Prefiro interação oral
 76.Stella: (13:35)
 77.Por que Ivo?
 78.Ivo: (13:36)
 79.Na escrita costumamos a fazer tradução literal
 80.Franco: (13:36)
 81.Você trabalha as duas modalidades por isso ser mais completa
 82.(...)
 83.Stella: (13:37)
 84.Vocês já pararam para pensar que, apesar de ser por escrito, ainda assim é uma
 85.interação em tempo real e por isso é muito parecida com uma conversa face-a-face?
 86.(...)
 87.Sara: (13:39)
 88.É... nós interagimos oralmente segunda-feira e ontem eu falei com ele por escrito e senti
 89.falta de ver suas reações....quando a gente faz com vídeo vemos na hora a expressão
 90.fácil se está agradando ou se alguma coisa vai mal...
 91.(...)
 92.Stella: (13:39)
 93.Acho que essa é a grande diferença entre as duas modalidades, né Sara?
 94.Sara (13:39)
 95.Sim
 96.Sara (13:40)
 97.Também penso assim
 98.Franco (13:40)
 99.É verdade

(1ª mediação – Chat)

Neste excerto podemos visualizar como acontece o aprofundamento acerca de um tópico em questão que suscita desacordos de ideias entre os participantes, a partir de questionamentos realizados pela professora-mediadora (linhas 2, 6, 14, 29, 34, 73, 77, 84, 85 e 93). Os professores-aprendizes emitem opiniões sobre escrita e fala, com base no que vivenciaram, usam argumentos para tentar justificar seu ponto vista, concordam e discordam

sobre o posicionamento de seu colega, o qual é questionado e/ou comentado pela professora-mediadora. Esse excerto mostra que os professores-aprendizes vão um pouco além do plano descritivo, uma vez que buscam justificar suas escolhas e preferências, bem como evidenciar aspectos negativos e positivos das duas modalidades. A professora-mediadora tenta fazê-los a refletir e confrontar pontos de vistas, com questionamentos e pedidos de esclarecimentos (linhas 2, 6, 14, 29, 34, 35 e 73) e, no momento que julga adequado, emite comentários que demonstram sua opinião acerca do assunto (linhas 84, 85 e 93).

Os conceitos cotidianos compartilhados nesta discussão sobre a fala *versus* escrita tornam-se explícitos para o grupo por meio da assistência da mediadora. Os professores-aprendizes não apenas expõem suas preferências com relação a uma das modalidades, mas, ao tentar argumentar sobre suas escolhas, fazem-no de acordo com suas experiências vivenciadas no ttdem. Dessa maneira, em forma de discussão, as características sobre fala *versus* escrita e sua importância no processo de aprendizagem de línguas vão sendo delineadas de maneira colaborativa, em um processo de reflexão a partir da experiência prática individual e daquilo que é relatado e compartilhado pelos outros participantes.

A dificuldade em fazê-los refletir sobre um determinado ponto em específico também está presente nesse excerto. A discussão está se desenvolvendo de maneira tão calorosa, com mensagens enviadas por todos os participantes, que novamente a mediadora tenta fazê-los atentar-se para um ponto em específico, que considera pertinente dispensar maior atenção, e sua postagem perde-se em meio a outras postagens. A mediadora instiga-os a se posicionarem diante da diferença entre fala e escrita, apontada por Sara (linha 29) e, como não obtém resposta, porque os professores-aprendizes estão enviando mensagens referentes a outro tópico, ela novamente faz o mesmo questionamento, momentos depois, e afirma que ainda está esperando uma resposta (linhas 34 e 35).

Devido à dinamicidade desse ambiente, desorganização das mensagens postadas, rapidez na sucessão das postagens, dificuldade de controle de turno pelos participantes, falta de simultaneidade dos diálogos e à fragmentação do discurso, não apenas as postagens da mediadora ficaram dispersas em meio a tantas mensagens, mas também questões mencionadas pelos professores-aprendizes, que poderiam ter sido melhor exploradas, não foram contempladas durante a mediação. Nas linhas 26 e 27, Giovanna fala sobre a dificuldade, durante a interação escrita, devido à rapidez com que ela tinha que digitar, o que fazia com que ela se esquecesse de escrever algumas palavras. Poderia ser explorado, pela mediadora ou pelos outros professores-aprendizes, as características e dificuldade de se usar o *chat*, mas essa questão, assim como outras, ficou perdida entre tantas postagens simultâneas.

Convém ressaltarmos que, no momento em que Stella questiona se os professores-aprendizes pararam para pensar que a interação por *chat*, apesar de escrita, é muito parecida com uma conversa face a face (linhas 84 e 85), possivelmente a mediadora está tentando fazê-los refletir por que a interação por *chat* foi considerada mais “completa” por Sara e por Franco, uma vez que a linguagem do *chat* apresenta muitas semelhanças com interação face a face. A prática reflexiva dos professores-aprendizes está tão direcionada as suas próprias práticas e ao que é explicitado pelos outros professores-aprendizes, de acordo com a experiência individual de cada aprendiz, que eles não se manifestam sobre essa colocação da mediadora, talvez por não conseguirem estabelecer essa relação e refletir sobre ela e/ou, então, devido à própria dinamicidade e dispersão das mensagens nesse ambiente. Em seguida, uma das participantes, Sara, aproveita-se do fato da mediadora ter mencionado sobre interações face a face e relata a dificuldade de realizar interações por escrito depois de já ter utilizado áudio e vídeo, voltando-se, assim, para sua própria experiência e dando prosseguimento à discussão (da linha 88 a 90).

O uso do *chat* configurou-se como um recurso que dificultou a tentativa de reflexão de questões mais pontuais devido às características tecnológicas desse ambiente. Essas características permitiam que vários participantes postassem ao mesmo tempo, de forma muitas vezes fragmentada, o que exigia uma maior atenção dos envolvidos que, apesar de atentos, não conseguiam se ater a todas as questões e postagens publicadas e muitas delas ficavam perdidas em meio a tanto entrecruzamento de mensagens, posicionamentos e questionamentos. A reflexão pautou-se essencialmente nas questões vinculadas à própria prática dos professores-aprendizes, que descreviam primeiramente suas experiências e confrontavam-nas com as experiências e pontos de vista de outros professores-aprendizes, de forma desvinculada de qualquer aparato teórico que pudesse justificar ou elucidar questões de ordem prática.

3.2.2 Mediação Presencial

Assim como nas mediações por meio do uso do *chat*, o questionamento configura-se como o principal recurso para suscitar reflexões advindas da prática do tandem em mediações presenciais. A mediadora obtém mais sucesso ao especificar os questionamentos (gerais e específicos), uma vez que tem um gerenciamento maior da reunião, como abordamos ao

responder à primeira pergunta de pesquisa. Esse afunilamento de questões culmina com a busca de aparato teórico pela mediadora, que, na medida do possível, realiza uma associação entre teoria e prática. Com seu poder de intervenção mais acentuado, ela se pronuncia muito mais e, conseqüentemente tem mais chance de introduzir conceitos científicos da área em questão. Porém, o que verificamos são apenas tímidas introduções e/ou citações de conceitos, sem que houvesse um aprofundamento de tópicos, de acordo com a literatura da área. No excerto 84, podemos visualizar os questionamentos e, no excerto 85, continuação do excerto anterior, o posicionamento mais acentuado da mediadora, com comentários mais extensos.

Excerto 84

- 1.Stella: tá fora essas questões eu queria saber o seguinte: o que é mais difícil pra vocês não mais difícil mas
- 2.assim o que vocês acham mais delicado mais complicado nas interações em português? bom você tem que de
- 3.alguma forma explicar ou ensinar que é aquilo
- 4.Elena: que você tava falando a gente conversa muito sobre/com expressões né? por exemplo tá enchendo o
- 5.saco ta coçando a perna então aí quando você vai você nem percebe o que você tá falando isso com a pessoa
- 6.como você tá acostumado sai naturalmente então você fala desse jeito aí a pessoa fica com aquela cara assim
- 7.ham:
- 8.Stella: que será ?
- 9.Elena: que que quer dizer né? Aí tem que explicar e isso é complicado pra mim né?
- 10.Stella: ((risos))
- 11.Elena: então aí tem que explicar aí eu tentei mudar
- 12.Anna: (incompreensível)
- 13.Elena: não aí é porque assim é porque a gente usa as expressões pra indicar verbos né? E aí eu tenho que usar
- 14.na hora paquerar não sei o que aí eu fui tentando concordar eu falei assim daqui a pouco eu tava me metendo
- 15.num labirinto porque uma coisa ia puxando a outra e eu tinha que explicar aquela
- 16.Stella: ok
- 17.Elena: isso foi o mais complicadinho até agora né vamos ver ((risos))
- 18.Stella: e pra você Franco?
- 19.Franco: então como nossa interação até agora foi mais pelo meio escrito né eu senti que às vezes tem muito
- 20.erro que é difícil explicar pra sair de pronomes sabe ela utiliza muito pronome as vezes a frase nem pede né e
- 21.ela utiliza muito acho que por influência do não sei depende do português de Portugal ou do próprio italiano
- 22.né?
- 23.Stella: uhum
- 24.Franco: então: mas é com relação a é: expressões individuais né? é: ela ela não tá tendo dificuldade não
- 25.Stella: não
- 26.Franco: quando eu mostro alguma coisa pra ela eu tento explicar até que ela entenda bem mas é só na
- 27.gramática mesmo dificuldade na gramática
- 28.Stella: e como que vocês acham o que que/o que pode ser feito pra: ajudar o seu parceiro a resolver esses
- 29.problemas?
- 30.Elena: ah nas dificuldades de expressões né ela falou assim que realmente ela queria aprender as expressões
- 31.porque às vezes a gente conversa também pelo MSN mas tem que ter as sessões de teletandem né? e ela
- 32.consegue perceber bastante por exemplo é: tá/tá bom não está bom
- 33.Stella: aham
- 34.Elena: ela consegue ela acho que conversa bastante com brasileiros por MSN e percebe o jeito que a gente
- 35.escreve e ela passa a escrever ela já não escreve você ela escreve você já
- 36.Stella: uhum
- 37.Elena: então isso isso é mais fácil agora
- 38.Stella: (incompreensível)
- 39.Elena: dessas expressões eu fiz assim eu pesquisei também pra depois tentar passar pra ela o que a gente mais
- 40.usa aqui os jovens mais usam aqui tem muito regionalismo também né?

- 41.Stella: uhum
 42.Elena: a gente ta usando vou falar pra ela depois te mostrar
 43.Stella: bom então você ta fazendo um trabalho de levantamento mesmo né dessas expressões?
 44.Elena: isso isso pra poder passar pra ela explicar o que a gente mais usa
 45.Stella: ok é : durante a interação Elena você acha que: atrapalha isso? o fato de você ter que ficar explicando
 46.toda hora?
 47.Elena: eu acho que é pra: atrapalhar não mas eu acho que é pra eu me tocar que eu também tenho que
 48.começar a procurar outro jeito de explicar porque se não nem adianta explicar pra Aninha ah passar a perna é
 49.isso porque ela já sabe mas como me ajuda a entender a minha linguagem
 50.Stella: uhum
 51.Elena: como que eu to me comunicando
 52.Stella: ok e: as questões dos pronomes o que vocês acham como que a gente pode ajudar a Clara a resolver
 53.isso?
 (...)
 54.Stella: então vamos lá como que a gente pode ajudar a Clara a resolver os problemas de pronomes dela? O
 55.que você acha?
 56.Franco: então é: eu não acho a dificuldade resolver esse tipo de problema né? se você pegar um livro de
 57.gramática bem didático você consegue por meio dele
 58.Elena: tentar explicar
 59.Franco: tentar explicar mas eu acho que o problema a dificuldade tá no fato dela entender sabe dela
 60.Elena: também (incompreensível)
 61.Franco: absorver e usar também entendeu não é nem o acredito eu que não seja nem o lado da explicação mas
 62.Stella: eu concordo e aí nesse ponto se esse é o x da questão né ajudar a pessoa a utilizar isso de uma maneira
 63.mais (+) apropriada né e mais natural
 64.Franco: aham
 65.Stella: []
 66.Stella: vocês acham que tem alguma coisa que a gente possa fazer enquanto falantes nativos conversando
 67.com eles?
 68.Franco: não o que eu to procurando fazer é corrigi-la né sempre que necessário e: ela quer/a gente sempre tá
 69.se corrigindo né?
 70.Stella: uhum
 71.Franco: a gente não deixa pro final da interação pra falar alguma coisa qualquer errinho a gente já coloca ó é
 72.assim

(3ª mediação - Presencial)

Por um lado, ao especificar mais os questionamentos, a mediadora consegue fazer com que o professor-aprendiz reflita sobre sua experiência de ensinar e aprender LE no tandem, de modo a sair de um nível descritivo para encontrar possíveis respostas para sua prática. Ao se posicionar muito mais devido à organização subjacente ao meio, a mediadora faz comentários mais longos e menciona conceitos teóricos, na tentativa de compreender a prática juntamente com os professores-aprendizes, como podemos observar ao final do excerto 85 (da linha 6 a 26). Dessa forma, tem-se a possibilidade de se refletir sobre a prática à luz da tímida introdução e/ou citação de conceitos científicos.

Em alguns momentos, a reflexão momentaneamente perde a característica coletiva para ceder lugar a uma reflexão centrada no professor-aprendiz e na mediadora, uma vez que é realizada prioritariamente entre os dois participantes, com mínima intervenção dos demais participantes. Embora, em alguns momentos, os questionamentos sejam feitos para todo o grupo, de forma a fazer com que todos participem, comentem e busquem soluções para as

questões mencionadas por um professor-aprendiz (excerto 84, linhas 52, 54, 66 e 67), os demais participantes, embora atentos, não se manifestam na expectativa de que o próprio professor-aprendiz que abordou a questão tente refletir sobre ela e encontrar soluções (excerto 84, linhas 66, 67, 68 e 69).

Excerto 85

- 1.Stella: vocês concordam que corrigir pode ser
- 2.Anna: é melhor no momento...
- 3.Franco: é no momento
- 4.Anna: no momento eu acho que a correção é bem melhor não pode deixar pro final porque você tá ali tá num
- 5.assunto depois deixar pro final estraga um pouco
- (...)
- 6.Stella: Bom eu tô perguntando isso pelo seguinte: no teletandem não sei se vocês já leram provavelmente sim
- 7.né alguma tem algumas informações no próximo *site* ou mesmo os artigos né? que a gente tem publicado
- 8.sobre o tandem sobre aprendizagem né o ensino e aprendizagem tandem é: existem dois princípios três na
- 9.verdade mas dois princípios que são mais importantes que é o da autonomia e da reciprocidade então partindo
- 10.desse princípio da autonomia então vocês são aprendizes que não que não vão ter um direcionamento como
- 11.tem na sala de aula onde o professor decide o que você tem que aprender né e o professor: você faz a prova e
- 12.tudo etc mas você recebe um *feedback* numérico que é a nota pra ter uma ideia se você tá indo bem ou mal é
- 13.diferente né você também está aprendendo mas o tipo de avaliação e o tipo de evidências que você usa pra
- 14.perceber se você tá aprendendo ou não é diferente e quem vai tomar as decisões sobre quão bem você está
- 15.aprendendo e o que precisa ser feito pra melhorar isso também é você então a minha pergunta sobre quais as
- 16.dificuldades na/na/nas interações em italiano é exatamente pra isso pra gente começar a pensar o que pode ser
- 17.feito pra melhorar pra eu melhorar a minha aprendizagem como que eu posso aproveitar melhor essa
- 18.experiência né? como que tem acho que foi você Sara que acabou de falar que com a ajuda do parceiro
- 19.Stella: foi o Franco?
- 20.Sara: é
- 21.Stella: é que com a ajuda do parceiro ou da parceira eu acabo resolvendo alguns problemas então é: esse tipo
- 22.de estratégia que é produtiva e tal precisa ser explorada mesmo e e essa avaliação contínua do nosso processo
- 23.de aprendizagem é que vai direcionar e vai definir o que que eu tô precisando como que eu aprendo melhor né
- 24.que tipo de estratégia eu preciso usar que tipo de estratégia não está funcionando então eu gostaria que vocês
- 25.pensassem um pouco sobre isso escrevessem alguma coisa no *wiki* sobre isso de vez em quando né aí tá
- 26.acontecendo assim assim assim foi muito bom porque enfim

(3ª mediação - Presencial)

Nos excertos apresentados, há uma dificuldade de interagir, dialogar e refletir sobre conceitos cotidianos expostos por outro professor-aprendiz. Quando um professor-aprendiz explicita uma questão ou compartilha conceitos cotidianos, instaura-se, prioritariamente, um diálogo entre esse professor-aprendiz e a professora-mediadora, talvez porque os demais acreditem que apenas o participante em questão deva encontrar soluções ou porque haja uma dificuldade de intervir em um momento que os demais julgam ser apenas da mediadora e daquele determinado participante, apesar dos questionamentos serem direcionados a todos os membros da comunidade. Há momentos, porém, de diálogos entre os participantes em busca

de possíveis soluções e compreensões sobre a prática, mas isso acontece quando os questionamentos deixam de estar relacionados à prática específica de um participante.

O excerto a seguir (excerto 86) mostra que, após a realização, pela mediadora, de comentários, embasados teoricamente, sobre autonomia, reciprocidade e estratégia na experiência prática do ttdem de maneira geral (excerto 85, da linha 6 a 26), Franco e Sara começam a dialogar e refletir sobre a preparação de aulas no ttdem. Por meio do exemplo usado por Sara (excerto 86, da linha 1 a 9), que é familiar a Franco, ele tenta definir o que seria o conceito de autonomia (da linha 23 a 27), seguidos de comentários de Stella, que realiza uma síntese introduzindo conceitos científicos da área (da linha 28 a 36). Trata-se de um exemplo que ilustra o trabalho de reflexão sobre a prática, realizado de maneira colaborativa, auxiliado por comentários embasados teoricamente.

Excerto 86

- 1.Sara: tem uma coisa que a gente fazia na aula de conversação as meninas não puderam participar que elas eram
- 2.do primeiro mas o Franco e eu a gente participou né e:
- 3.Stella: na/aqui na universidade?
- 4..Sara: é
- 5.Franco: é
- 6.Sara: com a Ágata de italiano
- 7.Stella: hum
- 8.Sara: é : por exemplo quando a gente : tinha que usar o *condizionale* era o tema da aula aí então ela vinha com
- 9.uma proposta é :
- 10.Franco: um tema
- 11.Sara: um tema né e você ou você imaginava uma situação
- 12.Stella: uhum
- 13.Sara: ou você contava por exemplo nesse caso uma experiência do seu passado né? o que que aconteceu de
- 14.forma com que você era forçado a utilizar aquele tempo verbal
- 15.Stella: ok
- 16.Sara: era uma situação criada né? é: de uma forma um tanto artificial mas que te força a usar aquilo que/que:
- 17.você precisa melhorar né?
- 18.Stella: aham
- 19.Sara: e então eu acho que partindo desse ideia assim é um tanto interessante você é: programar oh: a sua
- 20.sessão de teletandem como se fosse preparação pra uma aula
- 21.Stella: uhum
- 22.Sara: se você fosse dar o que você gostaria de aprender
- 23.Franco: eu acho que é isso mesmo porque assim né? é: como você não tem a conduta você não recebe a
- 24.conduta do professor por ser autônomo né você pode tá estudando por exemplo ah to estudando preposição né
- 25.então você estuda preposição e antes de falar com a sua interagente você é: formula como a Sara falou
- 26.prepara algo que você/pra que você possa usar aquilo que você estudou antes né então eu acho interessante
- 27.isso porque eu acho que auto:/ autonomia né?
- 28.Stella: uhum é: ser autônomo não significa necessariamente trabalhar sozinho tá ser autônomo significa ser
- 29.capaz de controlar e gerenciar a própria aprendizagem então quem toma decisões é você mas você não precisa
- 30.necessariamente estar sozinho então se você ham puder contar se você perceber que você precisa do apoio de
- 31.outras pessoas e for buscar esse apoio isso também é ser autônomo então veja bem conversar com o seu
- 32.pareiro sobre o que você quer aprender olha estou com dúvidas em tais e tais aspectos me corrija sempre que
- 33.eu errar tal tempo verbal ou observe se eu emprego sei lá preposições corretamente não sei eu só to dando um
- 34.exemplo mas conversar com com o seu parceiro teletandem sobre o que você é: quer aprender como você
- 35.aprende melhor e buscar ajuda dele também é ser um aprendiz autônomo
- 36.Elena: uhum é

De maneira geral, a forma como os professores-aprendizes tendem a refletir, para entender melhor a prática ou buscar possíveis soluções, corroboram as características do conceito de colaboração em uma CdP, proposto por Midoro (2002). Para o autor, se alguém tem um problema pede ajuda a quem provavelmente já enfrentou; se é apresentada uma solução, tem-se a possibilidade de aprender algo novo, caso contrário, tenta-se procurá-la junto com os outros que têm ou poderiam ter esse mesmo tipo de problema. Nessas mediações, há o levantamento de questões, problematizações e discussões sobre a própria prática, bem como busca pela melhor forma de ensinar e aprender língua.

Textos referentes à área de ensino e aprendizagem de línguas como *Feedback em ambiente virtual* (Oliveira e Paiva), autonomia *O ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia* (Oliveira e Paiva) e dois textos sobre uso de estratégias com fins pedagógicos *Estratégias virtuais de aprendizagem de língua inglesa* (Oliveira e Paiva) e *Multimedialità e apprendimento delle lingue straniere* (Mezzadri), postados no *wiki*, foram, de certa forma, importantes para reflexão dos professores-aprendizes. Com as postagens, há uma tentativa de propiciar e incitar reflexões, a partir da correlação da prática com aparatos teóricos sobre ensino e aprendizagem. Pode-se verificar, no excerto anterior, que Franco, ao procurar compreender sua prática, faz menção à autonomia e questiona se a sua postura é autônoma (excerto 86, da linhas 23 a 27). Possivelmente o texto sobre autonomia, postado no *wiki*, contribuiu para a reflexão sobre a possibilidade de sua prática ser autônoma. A mediadora, por outro lado, ajuda o professor-aprendiz a entender sua prática a partir do conceito de autonomia baseado na literatura da área (da linha 19 a 36).

Quando questionado posteriormente, o professor-aprendiz Franco afirma que nas discussões, os depoimentos dos participantes e as considerações, trazidas pelos textos postados no *wiki*, entrelaçavam-se nas reuniões de mediação, como mostra o excerto que segue.

Excerto 87

1. Patricia diz:
2. Em nenhum momento você fez a ponte teoria (os textos lidos) e o que seus colegas falavam (depoimentos)?
3. Franco diz:
4. Há um valor de predominância aí
5. Patricia diz:
6. Ponte teoria e prática
7. Franco diz:
8. Sim, fiz
9. Em algumas discussões, depoimentos e textos entrelaçavam-se
10. Teoria e prática eram assuntos tratados tanto no *wiki* como nas mediações

(Entrevista com Franco – 18 set 2010)

Não apenas os textos, os comentários e a prática dos participantes servem de base para a reflexão, como também o uso de recursos tecnológicos. Um vídeo sobre este tema é trabalhado pela professora-mediadora na tentativa de conscientizá-los e de fazê-los refletir sobre a importância da tecnologia usada pedagogicamente. O vídeo mostra a rapidez do desenvolvimento tecnológico e as implicações desses recursos tecnológicos para a sociedade como um todo. O que vemos, porém, é uma tentativa de conscientização sobre esse assunto com o intuito de fazê-los refletir posteriormente sobre o *wiki* e no *wiki*, com base em questionamentos da mediadora, e, conseqüentemente, participarem mais ativamente deste ambiente. Porém, não há desenvolvimento de prática reflexiva pelos professores-aprendizes, talvez pela falta de abertura dada pela professora-mediadora ou pelo intuito de primeiramente conscientizá-los para depois fazê-los refletir, o que não acontece.

Excerto 88

- 1.Stella: e: então a minha maior preocupação era essa é: em segundo lugar a minha segunda maior preocupação
- 2.então seria como a gente vai trabalhar daqui ((celular tocando)) em diante assim com relação às ferramentas
- 3.ham que supostamente a gente deveria estar usando né? (...) a Patrícia vai utilizar esses dados do *wiki* pra
- 4.pesquisa dela mas isso pra nós não significaria nada então eu fiquei tentando imaginar pra gente pra mim e pra
- 5.vocês o que significaria utilizar esse *wiki* né? então o que que a pergunta na verdade é: o que eu ganho fazendo
- 6.isso né? A Patrícia a gente já sabe o que ela vai ganhar ela vai usar na pesquisa dela mas e a gente o que a
- 7.gente ganha usando esse *wiki*? e:/e aí eu não sei se vocês tem lido alguma coisa ou tem visto alguma coisa
- 8.sobre o uso da tecnologia pra aprendizagem de línguas eu acho que o próprio teletandem é um exemplo de que
- 9.vocês tem alguma ideia né? de que é importante porque na aula a gente interage por meio da tecnologia se não
- 10.for a tecnologia não existe teletandem né? Mas pra além disso vocês tem lido vocês tem visto alguma coisa a
- 11.respeito disso?
- 12.Sara: eu vi o que você enviou na o que você colocou lá em sugestões
- 13.Stella: ah tá
- 14.Sara: aquele videozinho do youtube eu fiquei olha meio assustada é uma coisa gigantesca né? é uma coisa
- 15.muito
- (...)
- 16.Stella: (...) pra gente pensar exatamente nisso então em que maneira participar desse *wiki* e usar essas
- 17.tecnologias por exemplo usar o Oovoo fazer as interações comigo tal em que que isso vai me ajudar pra que
- 18.que vai servir e eu acho que uma das respostas pelo menos a resposta que eu encontrei pra mim é exatamente
- 19.essa eu acho que a gente não tem mais como: ignorar né? essa ideia de que a gente precisa incorporar essa
- 20.tecnologia mas (+) é não de uma maneira superficial né? ah eu sei o que é um *wiki* eu sei pra que serve o
- 21.Oovoo eu sei o que é o *myspace* eu sei o que é um blog não na verdade o que a gente precisa pensar a gente
- 22.eu incluo vocês porque eu sou professora e vocês estão se formando para serem professores né? então a gente
- 23.precisa pensar na verdade é de que maneira essa tecnologia pode ter algum propósito pedagógico de que
- 24.maneira todas essas ferramentas que a gente já usa no dia-a-dia simplesmente como um utilitário pra facilitar
- 25.nossa vida pra fazer alguma coisa também pode facilitar a nossa vida para ensinar ou para aprender alguma
- 26.coisa no nosso caso línguas né? e: (...) e nós vamos ter uma experiência válida também na perspectiva da
- 27.formação né? de cada um e: por outro lado eu acho que a participação de vocês não precisa ser não precisa
- 28.não/não é pra ser só resposta ao que eu acho interessante ao que eu acho importante ao que eu quero saber né?
- 29.eu acho que se for de fato pra gente explorar isso como uma ferramenta pedagógica cada um de vocês pode
- 30.usar a plataforma né usar o *wiki* como vocês acharem melhor a gente vai precisar usar isso como um
- 31.laboratório mesmo então é de repente mudar o *layout* incluir novos links eu acho que aquelas sugestões
- 32.comentários tá redundante a gente precisa pensar numa outra maneira de usar aquilo pra ficar mais interativo
- 33.(+) vocês não acham?

(2ª mediação - Presencial)

Para tentar conscientizá-los da importância da participação no *wiki* e do uso de recursos tecnológicos, a mediadora parte da prática do aprendiz, o *ttandem* (linhas 8 a 11) e, posteriormente, detendo o turno por um longo período de tempo, faz menção a um aparato teórico que vai além do âmbito de ensino e aprendizagem de línguas em direção ao educacional como um todo e à própria sociedade. Uma das professoras-aprendizes faz menção ao vídeo e ao seu espanto ao se dar conta do desenvolvimento tecnológico e de suas implicações para a sociedade e para a área educacional (linhas 14 e 15). Percebe-se, portanto, apenas um primeiro movimento de conscientização que pode levar futuramente a reflexões ou que possivelmente levou a reflexões individuais, que não foram compartilhadas.

Essa tentativa de conscientização, buscando reflexões acerca da participação na CdP, mais especificamente no *wiki*, corroboram as considerações de Trentin (2004) sobre a participação em CdP, pois, para o autor, participar ativamente de eventos de uma comunidade requer um grande empenho de tempo e de energia pessoal. Assim sendo, é inevitável que seja induzida uma reflexão sobre retornos que poderiam se originar de tal atividade.

3.2.3 Videoconferência

Assim como nas reuniões realizadas via *chat* e presencialmente, nas mediações realizadas em videoconferência do *Oovo*, o uso de recursos tecnológicos influencia e é influenciado pelo processo reflexivo. Assim sendo, a realização da mediação em ambientes mais aconchegantes e informais, que se distanciam do ambiente formal típico de sala de aula, o bom entrosamento entre os colegas, reforçado possivelmente pelo tempo de convívio juntos, e a disposição na tela do aplicativo de todos os participantes com interface 3d possivelmente fizeram com que os professores-aprendizes se expressassem mais, dificultando uma intervenção mais acentuada da mediadora. Convém ressaltar, porém, que a professora-mediadora sempre deu abertura para a realização desse diálogo, oferecendo condições para que os conceitos cotidianos fossem verbalizados e compartilhados, instigando momentos de reflexão a partir dos questionamentos, que desencadeavam explicitação, compartilhamento e reflexão de conceitos e a partir desses conceitos.

No excerto que segue, a mediadora inicia com um questionamento mais geral para que os professores-aprendizes refletissem sobre quais estratégias eles faziam uso nas interações *ttandem* com a finalidade de aprenderem melhor a língua alvo (da linha 5 a 8). Há

participação ativa dos professores-aprendizes com turnos mais extensos, que se inicia com Elena relatando uma de suas estratégias (da linha 9). Neste excerto, podemos observar que as estratégias, tema já abordado na terceira mediação, é retomado durante esta quinta mediação e, para iniciar as reflexões, a mediadora retoma o texto postado no *wiki* sobre estratégias, bem como a postagem de uma das participantes nesse ambiente (linhas 1 a 4).

Excerto 89

- 1.Stella: (...) bom é: eu postei aqueles textos sobre estratégias de aprendizagem eu vi que ((Sara coloca amão na
- 2.cabeça em um movimento que denuncia que ela não leu todos os textos e todos riem)) eu vi que a Elena
- 3.respondeu bomo você não respondeu mas você conseguiu ler alguma coisa Sara?
- 4.Sara: Só o começo dos textos ô Stella (...)
- (...)
- 5.Stella: não tem problema/na verdade é mais assim/a ideia era assim fazer vocês pensarem um pouco assim que
- 6.tipos de estratégias que tipos de ferramentas vocês estão usando pra: ham: pra/prá aprender melhor né? então
- 7.eu lembro que a Elena colocou por exemplo: uma das estratégias que ela hã que ela menciona é a estratégia de
- 8.tomar nota não é isso Elena?
- 9.Elena: isso eu anoto tudo deixa eu ver o que tá aqui ((Elena começa a procurar papéis)) é que minha
- 10.escrevaninha aqui tá um caos minha mãe me xinga toda vez que
- 11.ela passa aqui mas fazer o quê?
- 12.Stella: []
- 13.Stella: mas se existem alguma/se existe alguma coincidência se vocês tem estratégia em comum ou se vocês
- 14.teria outras porque cada pessoa aprende de um jeito diferente né? então na verdade é mais uma ideia de que
- 15.tipo de estratégia você tão usando você tem aí escrito Elena as suas estratégias?
- 16.Elena: eu tenho perai oh por exemplo a gente fez uma aula foi por chat né? mas é: sobre: como é que fala? as
- 17.expressões idiomáticas né? Então eu ia falando ela ia falando então por exemplo *metterci una pietra sopra*
- 18.que assim em português não tem o colocar ah que tem o mesmo significado né? que é colocar um ponto final
- 19.na história né?
- 20.Stella: aham
- 21.Elena: mas aí eu/por exemplo (incompreensível)
- 22.Sara: []
- 23.Sara: em português inclusive
- 24.Elena: é: colocar uma pedra sobre isso
- 25.Stella: huhum
- 26.Elena: por exemplo *mangiarsi o modersi le mani* que significa arrepender-se
- 27.Stella: então isso tudo você anotando tudo num caderno seu é isso?
- 28.Elena: sim ((mostra as anotações)) eu anoto anoto também o que que eu gostei o que que eu não gostei eu
- 29.fazia assim tipo um diário né eu xingo tudo porque a tecnologia me impediu de conversar de novo aí eu fico p
- 30.da vida aí eu xingo um monte. Aí por exemplo *avere l'acquolina in bocca* que é estar com água na boca eu
- 31.vou usando bastante
- 32.Stella: essa estratégia você usa durante as interações teletandem e nas aulas também
- 33.Elena: sim sim porque se eu não anotar eu tô perdida
- 34.Stella: você faz isso também Sara?
- 35.Elena: se eu confiar na memória eu esqueço então eu anoto
- 36.Sara: O que eu costumo fazer com a Márcia eu tenho também o caderninho do tandem e aí ham o que
- 37.acontece é que as vezes eu não consigo conciliar enquanto eu tô falando com ela ir anotando às vezes eu
- 38.anoto ou se não se eu não entendo alguma coisa se é coisa nova ela escreve então eu fico com aquele histórico
- 39.do MSN que depois eu puxo e copio no word né? e aí depois eu passo pra esse caderno mas muita coisa fica à
- 40.mercê da gravação do vídeo e quando dá tudo certo aí beleza eu assisto de novo e aí eu tenho a oportunidade
- 41.de fazer essa/esse registro
- 42.Stella: aham
- 43.Sara: o duro é quando não dá certo né aí eu perco isso
- 44.Elena: você não fica brava também Sara?
- 45.Sara: não imagina eu fico triste imagina

- 46.Sara: a última que a gente teve o último tandem a gente se despediu aí eu parei de falar aí a gente começou a
 47.gravar de saudações de novo o que ficou muito formal o que não é muito formal porque eu iria usar isso pra
 48.dar algumas aulas do estágio e aí ela começou a falar e coisas muito legais aí eu comecei a puxar o programa
 49.lá de novo e comecei a gravar de novo só ficou aquele pedacinho sem gravar aí eu fico ah eu perdi um
 50.pedacinho eu sou meio assim eu gosto de ter tudo do começo até o final assim
 51.Stella: então se for ver bem a gravação também se transformou numa estratégia de aprendizagem no
 52.teletandem
 53.Sara: sim é muito importante pra mim agora é importantíssimo eu penso que mesmo que eu não precisasse
 54.entregar as interações pra Patrícia mesmo assim eu continuaria fazendo as gravações porque a gente ver como
 55.a gente tá falando
 56.Stella: aham
 57.Elena: se tá falando certo
 (...)
 58.Elena: então as vezes sei lá é mais rápido quando a gente ta assim mas por exemplo quando a gente tava
 59.conversando por chat dava tempo deu anotar eu anotava correndo né perai aí eu anotava mas quando é falado
 60.as vezes eu não consigo anotar essa conversa que eu anotei as principais é: expressões foi por chat
 61.Stella: ah tá
 62.Elena: aí por exemplo as que foram só por áudio e vídeo eu só escrevi um comentário tipo assim como tinha
 63.falado e assim
 64.Sara: tá
 65.Elena: (incompreensível) era muito bom como a Sara falou porque eu não tava conseguindo abrir
 66.(incompreensível) e aí você olha onde você falou errado qual é o verbo que você tá errando porque você tá
 67.errando entendeu é muito importante as gravações
 68.Stella: então a estratégia também depende do tipo de tecnologia que você tá usando pra interagir?
 69.Sara: sim com certeza

(5ª mediação - Oovoo)

A professora-aprendiz Elena reflete anteriormente sobre sua própria prática, mais especificamente sobre suas estratégias, à luz da teoria da LA, sugerida pela mediadora, faz anotações e compartilha, nesta reunião de mediação, a maneira como procede (linha 9, 16 a 19 e da 28 a 31). Diferentemente das mediações realizadas via *chat*, a professora-aprendiz conseguiu se expressar de maneira mais completa, uma vez que detém o turno por mais tempo. Nessas linhas mencionadas, Elena explica a maneira como procede com sua parceira para aprender as novas expressões, descrevendo sua experiência prática com relação a esse tema e, na linha 33, a professora-aprendiz consegue justificar porque age dessa forma, ou seja, ela consegue compreender porque utiliza determinada estratégia. Porém, apesar de se expressar mais, e principalmente de maneira mais detalhada, a reflexão não ultrapassa o nível de sua própria prática, com o diferencial de ter sido realizada com o apoio de teorias sobre estratégias, postadas anteriormente no *wiki*, ou seja, a professora-aprendiz analisa e compreende sua prática à luz da teoria, o que é muito positivo.

A professora-aprendiz Sara não fez leituras sobre as estratégias, nem realizou as atividades sugeridas pela mediadora, conforme relatou nesta mesma mediação e registrou no próprio *wiki*, em que ela disse ter tido dificuldade para baixar o arquivo com os textos. Apesar de não ter realizado a leitura, a professora-aprendiz reflete sobre sua prática, a partir do que

foi exposto por Elena, e relata de maneira detalhada como age para não se esquecer do que foi aprendido durante a interação, de forma a contribuir com sua aprendizagem (das linhas 36 a 41). A mediadora Stella, diante disso, consegue sintetizar a estratégia utilizada pela professora-aprendiz, ao afirmar que, diante do que foi explicitado, a gravação seria uma outra estratégia utilizada no ttandem e a estratégia dependeria do tipo de tecnologia utilizada (linhas 51, 52 e 68)

Neste excerto, podemos observar também a exposição mais longa dos professores-aprendizes, que descrevem de maneira mais detalhada a forma como agem para contribuir com sua aprendizagem, ao serem questionados pela mediadora e a partir do que foi exposto pelos participantes. Eles conseguem pensar em sua própria prática e explicitar questões vinculadas a essa prática de maneira mais detalhada, porém, há a necessidade da síntese final, realizada pela mediadora, a fim de especificar de maneira mais contundente qual seria essa estratégia.

É importante evidenciar um momento de diálogo entre os professores-aprendizes. Após relatar que grava as interações e que o problema acontece justamente quando não consegue gravar (linha 43), Elena volta-se para sua parceira e questiona como Sara se sente quando acontece erro na gravação (linha 44). Há, portanto, momentos de troca e de interação direta entre os professores-aprendizes. Por outro lado, a mediadora continua exercendo papel fundamental ao realizar questionamentos, sintetizar o que foi discutido, apresentando conclusões, como mostrado no excerto 89, em que Stella chega a conclusão, juntamente com os demais professores-aprendizes, de que o uso da estratégia dependeria da tecnologia utilizada (linha 68).

A reflexão sobre a prática é realizada de maneira coletiva e colaborativa, por meio de questionamentos e da explicitação de conceitos cotidianos pelos professores-aprendizes. No exemplo mostrado, no excerto anterior, a prática reflexiva iniciou-se a partir da leitura de textos sobre estratégias, o que revela apoio da literatura da área, que tenderia a embasar e iniciar reflexões sobre a prática vivenciada pelos professores-aprendizes ao realizarem ttandem. Ao retomar a atividade sugerida no *wiki*, os professores-aprendizes iniciam um processo de reflexão sobre suas próprias estratégias de ensinar e aprender língua. Anotar em caderno e usar com mais frequência o que foi aprendido (da linha 28 a 31) ou registrar no próprio *Windows Live Messenger* para depois anotar no caderno (da linha 36 a 41) são algumas das estratégias mencionadas pelos participantes, por meio das quais eles compreendem melhor como aprendem e como ensinam e começam ainda a perceber a importância dos recursos tecnológicos em cada uma dessas práticas (linhas 68 e 69).

O excerto 90 exemplifica também a reflexão coletiva e a conscientização dos participantes sobre um determinado tema em questão, a cultura, a partir da própria experiência prática vivenciada por eles. Porém, para que isso aconteça, a figura da mediadora torna-se fundamental, uma vez que ela gerencia com questionamentos e sintetiza o que foi dito pelos professores-aprendizes, fazendo com que a reflexão tenha uma orientação de modo que não se perca o foco.

Excerto 90

- 1.Stella: bom na verdade nossa intenção e a nossa ideia de fazer essa reunião hoje é pra falar sobre ah: a Sara e a
- 2.Elena colocaram cultura (...)
- (...)
- 3.Stella: a questão da cultura né como que/como que isso aparece na sessão de teletandem e na questão do *wiki*
- 4.de novo que a Pati (incompreensível) então eu acho que a gente podia começar com cultura que é um assunto
- 5.que/que: (incompreensível) ham a gente tá esperando a Sara chegar que ela (incompreensível) então como que
- 6.vocês perceberam o que vocês poderiam relatar sobre essas questões culturais no teletandem? (+) eu tenho
- 7.a/vocês aprenderam/já tiveram algum problema pra ensinar por exemplo se surpreenderam com algumas
- 8.diferenças culturais entre o português e o italiano?
- (...)
- 9.Stella: bom hã: na verdade o que eu queria que vocês pensassem sobre cultura é o seguinte gente o que
- 10.que/como que que a gente (incompreensível) não mas quando a gente fala sobre cultura numa aula de língua
- 11.(+) o que/o que é isso? O que na verdade/sobre que fato a gente trata se a gente for falar de cultura
- 12.Elena: Ah eu penso que na culinária:
- 13.Stella: hum
- 14.Elena: é: as primeiras/a primeira interações que eu tive foi sobre culinária né eu expliquei um pouco sobre a
- 15.culinária brasileira tentando pegar de cada região só que também foi um pouco complicado porque tinha
- 16.pratos por exemplo das regiões nor:te e centro-oeste que as vezes nem eu conhecia porque é típico daquela
- 17.região n? mas eu pesquisei e consegui explicar pra elas
- 18.Stella: tá?
- (...)
- 19.Stella: o que você acha Franco?
- 20.Franco: ah eu acredito que seja isso também né? são/é eu vejo que são fatores que: caem sobre o
- 21.comportamento de determinado povo né? então é/acredito que seja música literatura tudo aquilo que
- 22.influencia no comportamento: na maneira de pensar: né? da sociedade em questão acho que pensa em cultura
- 23.né? não sei
- 24.Stella: pensando nisso eu/é/na verdade não tem uma definição certa ou errada pra cultura né? mas é só pra
- 25.gente começar a levantar né? alguns aspectos culturais então se a gente começar a pensar que cultura é isso/se
- 26.a gente partir daí é: como que isso é:/vocês/você também encontrou com os italianos aqui em (nome da
- 27.cidade) Franco?
- (...)
- 28.Stella: e aí vocês não acham que fica mais quando/quando a interação é mais intensa quando o contato é mais
- 29.intenso entende vocês não acham que fica mais explícito é: ficam mais explícita as diferenças culturais fica
- 30.mais explícito é: a influência da cultura no comportamento como o Franco colocou vocês perceberam isso nas
- 31.visitas que eles fizeram?
- 32.Elena: hum: não
- 33.Franco: um pouco eu percebi assim é: por exemplo nos lugares/alguns lugares que nós é: nos os levamos é:
- 34.por exemplo o pub né? que é um pub daqui de (nome da cidade) eu senti que eles se sentiram um pouco
- 35.deslocados sabe é: vendo o modo como a gente: brin:ca a gente sei como a gente expressa como a gente se
- 36.relaciona né? o/a amizade como ah: é diferente né? o nosso comportamento do comportamento deles né? eles
- 37.se mostraram tímidos né?
- 38.Stella: []
- 39.Stella: (incompreensível)
- 40.Franco: oi?

- 41.Stella: você percebeu isso principalmente no bar?
 42.Franco: é no bar aham com relação à culinária teve um dia que: a gente fez feijoada na casa da Stella: aham
 43.Franco: e foi super diferente também eles ficaram surpresos com a comida com a variedade né? porque
 44.feijoada não é só tipo feijão preto e arroz tem vários pedaços de carne tem a laranja né? que acompanha...
 45.Elena: Tem a couve
 46.Franco: []
 47.Franco: couve
 48.Franco: Então eles ficaram surpresos eles até disseram nossa é: quanta variedade quanta comida lá na Itália
 49.não é assim né? e:
 50.Elena: É e também na hora de comer
 51.Franco: (aí que você vê a diferença cultural)
 52.Franco: acho que deu pra ver bem a diferença cultural
 53.Stella: aham
 54.Elena: é e na hora de comer elas pegavam um de cada vez (+) elas iam lá e pegavam arroz
 55.Franco: isso é
 56.Elena: aí voltavam e pegavam feijoada aí ia lá e pegava couve e a gente com prato daquele tamanho né tudo
 57.misturado farofa

(6ª mediação – *Oovoo*)

Neste excerto, a mediadora inicia a discussão com questionamento geral sobre a definição de cultura (da linha 3 a 11). De maneira espontânea, Sara define-a com base em sua experiência no ttandem. Ela restringe sua definição à culinária (linha 12), demonstrando que a reflexão está constantemente apoiada em sua própria experiência. Franco, por outro lado, concorda com Elena, mas acrescenta uma definição mais abrangente de cultura, ao mencionar comportamentos de maneira geral (linhas 20 e 23).

Diante das definições de cultura, apresentadas pelos professores-aprendizes, a mediadora chega à conclusão de que não se tem uma definição certa ou errada de cultura e menciona a dificuldade que se tem em conceituá-la (da linha 24 a 27). Ela parte, portanto, do conceito que os professores-aprendizes apresentam e explicitam sobre o que seja cultura e, diante das definições diferentes e da dificuldade possivelmente encontrada por eles, ela sinaliza que se trata de uma tarefa difícil definir cultura, mas não apresenta uma definição com base em conceitos científicos que poderiam nortear e embasar teoricamente a reflexão dos professores-aprendizes. Perde-se, portanto, a oportunidade de se refletir sobre a prática a partir de conceitos teóricos da área.

Ao serem questionados, de maneira mais específica, sobre as possibilidade das questões culturais ficarem mais explícitas quando o contato é mais intenso, ou seja, quando o contato é presencial (da linha 28 a 31), os professores-aprendizes começam a refletir e descrever exemplos que mostram as diferenças culturais a partir de situações vivenciadas por eles. É interessante observar que Elena, diante do questionamento, é a primeira a se manifestar e revela não ter percebido essas diferenças culturais (linha 32), mas, diante do

exemplo citado por Franco (da linha 33 a 37 e as linhas 43 e 44), ela volta-se para sua experiência e ajuda Franco a apontar as diferenças culturais com relação à culinária (linhas 45, 54, 56 e 57). Trata-se de um processo de olhar para a própria experiência prática, com o auxílio dos questionamentos, realizados pela mediadora, e do que foi explicitado pelo professor-aprendiz, e refletir colaborativamente sobre as diferenças culturais nas situações vivenciadas por eles. Evidencia-se, assim, a reflexão a partir de questionamentos e explicitação de conceitos cotidianos, o que revela interação e reflexão essencialmente colaborativos e engajamento mútuo dos participantes.

No excerto que segue, de maneira mais específica, a professora-mediadora associa os conceitos cotidianos, explicitados pelos professores-aprendizes sobre as questões culturais, (excerto 90) ao ensino e aprendizagem de línguas (excerto 91, da linha 1 a 6). Franco e Elena explicitam seu ponto de vista com base em suas próprias experiências e necessidades como aprendizes de língua (da linha 7 a 11 e linhas 12 e 13). De maneira mais pontual, Stella tenta fazer com que Franco reflita sobre a relevância do tandem na percepção e na importância de questões culturais (linhas 18, 19 e 21). Neste momento, notamos um questionamento, de certa forma, direcionador. O professor-aprendiz reflete sobre sua experiência com as questões culturais em outros contextos e no tandem (da linha 25 a 31 e da linha 33 a 36) e, a partir do que é explicitado por Franco, Stella retoma a concepção limitada de cultura, apontada pelos participantes no início da mediação, para citar que a definição de cultura é muito mais abrangente, como a relatada por Franco ao ser questionado de maneira mais pontual (da linha 38 a 43).

Excerto 91

- 1.Stella: mas são questões importantes também né? pra quem tá aprendendo uma língua estrangeira e então né?
- 2.de que maneira a gente pode abordar isso num curso/seja num curso presencial né? na universidade seja nas
- 3.interações teletandem né? de que maneira isso pode/essa/essas sutilezas né do comportamento
- 4.(incompreensível)
- 5.Elena: pera só um pouquinho ((interrupção do irmão))
- 6.Stella: então é importante isso ser (observado) numa interação por *chat* ou numa aula de língua?
- 7.Franco: acredito que sim né porque é: porque do momento que você conhece um pouco da cultura do
- 8.interagente vamos supor por exemplo o meu caso né? eu tenho objetivo de ir pra Itália o ano que vem então eu
- 9.conhecendo um pouco da cultura dele por meio das interações né virtuais eu posso chegar na Itália né já com
- 10.uma/com uma visão sobre uma cultura que eu não tinha então é:ter o proceder diferente eu vou ter é/é uma
- 11.conduta ou algumas atitudes diferentes por já conhecer um pouco da cultura sei lá
- 12.Elena: é eu acho que ajuda muito entendeu? mas pra abordar eu penso que aquilo que me causa curiosidade
- 13.por exemplo numa interação de teletandem o que me causa curiosidade eu vou lá e pergunto né?
- 14.Stella: uhum
- 15.Elena: aí eu penso aqui o que seja curioso/curioso pra mim se eu for aplicar numa aula eu acho que seria
- 16.interessante porque nem todo mundo saberia espera só um pouquinho ((alguém bate na porta de onde Elena
- 17.está e ele pede para Franco e Stella esperarem um pouco))

(...)

18.Stella: é interessante assim (+) você acha que você perceberia nessas questões ou daria tanta importância a
19.essas questões Franco se você não tivesse a experiência do teletandem? Você consegue avaliar isso?

20.Franco: hum

21.Stella: era alguma coisa que você já pensava a respeito antes?

22.Franco: se eu já tinha uma noção sobre cultura sobre algum

23.Stella: []

24.Stella: de pensar sobre

25.Franco: ah: então é: eu imaginava né? não era nada concreto mas a partir do momento que eu passei a

26.interagir com o italiano eu pude confirmar algumas crenças que eu tinha algumas imaginações que eu fazia e

27.pude/é pude ter a certeza de como é mas pude ter uma ideia de como poderia ser

28.Stella: tá você/você pensava sobre isso de alguma maneira?

29.Franco: sim já pensava porque é por outros meios em aula de língua mesmo dentro da literatura italiana

30.quando você lê um livro italiano quando você lê uma revista você acessa a internet você acaba: conhecendo

31.um pouquinho também um pouco não né? até o suficiente da cultura italiana

32.Stella: isso é verdade

33.Franco: agora quando você interage você passa é: a não ser apenas um conhecedor, mas também hum não sei

34.não eu ia falar participante né? mas não chega a ser um participante né? mas um conhecedor você passa a ser

35.um conhecedor em outro nível né? você assume uma outra posição com a relação (a esse conhecimento da

36.cultura)

37.Stella: eu também acho que faz diferença

(...)

38.Stella: bom então essa é uma questão/na verdade foi a Sara que levantou eu só vou esperar ela entrar pra

39.gente ver o que eu ela tem a dizer mas hã eu acho que essa é uma questão que a gente não pode deixar passar

40.batido é: principalmente quem faz o teletandem por causa disso que o Franco falou eu acho que quando você

41.tem a oportunidade de interagir de/de ter um contato mais intenso com eles e você começa a entender a

42.cultura de uma maneira mais abrangente né? eu acho que passa aquela questão assim feriados naciona:is

43.culinária hã: música

(...)

44.Stella: gente então eu vou ham: o próximo texto que eu vou sugerir pra você lerem caso vocês tenham tempo

45.e disposição pra isso vai ser alguma coisa sobre isso né? as questões culturais como que a gente lida com

46.essas questões culturais seja na sala de aula seja numa sessão teletandem porque existem alguns aspectos que

47.são parecidos né? entre:/entre essas duas maneiras de se/de se ensinar e de aprender a língua então vou

48.procurar um texto em português que seja curto e que trate essa/a questão da cultura do ensino depois do

49.ensino a cultura e vou postar na nosso wiki tá? se vocês puderem e estiverem afim de discutir um pouquinho

50.mais sobre isso eu acho que lá seria uma boa oportunidade pra isso mas antes

51.Franco e Elena: []

52.Franco: uhum

53.Elena: certo

(6ª mediação – Oovoo)

Para que se possa fazer com que os professores-aprendizes reflitam de maneira menos descritiva sobre um tema em busca da compreensão da própria prática, faz-se necessário intervenção da mediadora com questionamentos mais pontuais e específicos, caso contrário, os professores-aprendizes expõem-se de maneira mais longa, porém, de forma a relatar mais detalhadamente suas experiências, sem que haja um aprofundamento das questões explicitadas. Os participantes passam a refletir sobre o que seria cultura, sobre a necessidade de se ensiná-la e aprendê-la e a importância do ttandem, tendo como ponto de partida os questionamentos da mediadora e os conceitos cotidianos compartilhados. Os textos sobre cultura, postados no *wiki*, após a quinta reunião de mediação, foram uma forma de introduzir

os conceitos científicos aos professores-aprendizes, porém, não há menção a nenhuma teoria sobre cultura nas reuniões regulares de mediação. Eles interagem e tentam chegar a um conceito de cultura, mostram as diferenças culturais e buscam compreender a maneira como aprendem essa questão e o quanto ela é importante, mas, por outro lado, evidencia-se uma lacuna com relação ao diálogo com as teorias de área.

No ambiente *Oovoo*, a figura da mediadora torna-se essencial para instigar e conduzir a reflexão de maneira que o processo não seja apenas descritivo, mas sim reflexivo. Porém, em alguns momentos, há dificuldade da mediadora em intervir, como abordado ao respondermos à primeira pergunta de pesquisa, porque os participantes expressam-se muito mais, ao realizarem as mediações usando esse aplicativo, e também porque o meio dificulta uma intervenção no momento exato em que a mediadora gostaria. Apesar dessa dificuldade, a intervenção da mediadora acontece e é essencial para suscitar reflexões, que estão sempre relacionadas à experiência prática vivenciada pelos professores-aprendizes, e para retomar colocações e sintetizar questões, a partir de conceitos cotidianos e de citação de científicos sobre o tema em questão.

3.2.4 Wikispaces

As reflexões realizadas no ambiente *wiki* podem ser divididas em dois grupos: as realizadas por meio da escrita de diários sobre as interações ttandem e as atividades sugeridas a partir da leitura de textos teóricos, propostas pela professora-mediadora, os quais apresentavam temas relacionados às questões vinculadas à prática dos professores-aprendizes.

Por meio da produção de diários, os professores-aprendizes poderiam refletir sobre seu próprio processo de ensinar e aprender línguas no ttandem. No entanto, os diários eram um tanto quanto descritivos e os momentos de reflexão sobre a forma de ensinar e aprender do professor-aprendiz eram restritos, o que fez com que os questionamentos e comentários da mediadora (trecho em negrito do excerto 92), ao longo do diário, se tornassem fundamentais para que houvesse uma reflexão mais apronfundada sobre a própria prática do professor-aprendiz (excerto 93) ou para se estabelecer a relação entre teoria e prática (excerto 92).

Excerto 92

1.- não corriji tudo o que eu vi porque tive a impressão de que ele estava já querendo sair na hora que ele
2.escreveu: "o resto dos erros foi mais ou menos por distração /muito obrigado". Então procurei falar os erros
3.que considereei mais importantes. **A correção é importante para vc? Fale mais sobre isso... Como vc
4.gostaria que ele te corrigisse?**

5.- Eu considero a correção extremamente importante no teletandem porque sem a correção seria um bate-papo
6.como outro qualquer e não se concretizaria a idéia do projeto que é a de ensinar-aprender se não me chamarem
7.a atenção para meu erro como saberei que estou errando? Poderíamos aprender revendo os nossos chats na
8.procura de nossos erros, refletindo e buscando a correção, mas seria muito mais difícil e demorado. A hora da
9.correção é pra mim a hora mais aguardada! Enfim saberei por uma pessoa na qual confio, onde e o quanto
10.estou errando e sei que ela irá me dizer todos os erros porque tem condições de fazê-lo (já que é falante nato
11.daquela língua) e partir de suas dicas ficarei mais atenta aqueles erros para não só não cometê-los mais, mas
12.também porque tenho que pensar que poderei precisar de usá-los pra ensinar outras pessoas. Pois, pode ser
13.que minhas dificuldades sejam de outras pessoas também, as quais, além de não prejudicar ensinando errado,
14.poderei ajudar/contribuir para seu aprendizado.

(Diário 06/11/2009 – postado no *wiki* por Sara - os questionamentos da mediadora foram destacados por nós)

No excerto anterior, Sara descreve como foi sua interação e cita o fato de ter corrigido os principais erros do parceiro. Como a professora-aprendiz faz uma descrição e não reflete de maneira mais aprofundada sobre sua forma de correção e sobre o que realmente significa o erro para ela (da linha 1 a 3), a mediadora questiona como a professora-aprendiz vê o erro e como gostaria de ser corrigida (linhas 3 e 4). Podemos perceber, na resposta de Sara, que ela consegue refletir sobre a importância da correção dos seus erros no processo de ensino e aprendizagem de LE (da linha 5 a 14).

O excerto a seguir mostra um momento de reflexão de Sara sobre a necessidade de se motivar o aprendiz com elogios e a necessidade de mostrar os erros a seu parceiro de tandem. Diante dessa reflexão um pouco mais aprofundada sobre a maneira como agiu no tandem e porque agiu dessa tal forma, a mediadora, ao invés de questionar algo mais sobre este assunto, concorda com a professora-aprendiz e faz a relação com a teoria usando termos da área, como *feedback* (linhas 13 e 14). Ela ainda sugere textos relacionados a esse tema que foram postados por ela no próprio *wiki* (linhas 14 e 15). Isso mostra a importância da mediadora em relacionar teoria e prática para que a reflexão do professor-aprendiz não esteja restrita somente à prática por si só, mas seja também permeada pela literatura da área.

Excerto 93

1.Ele me elogiou várias vezes e eu gostei muito, no entanto, não deixei de ter consciência do tanto que tenho pra
2.acrescentar/ melhorar... o mais legal é que eu estava insegura (lê-se: com medo..rs..) de interagir em italiano
3.porque já havíamos feito a primeira interação em português e ele tinha mandado super bem então fiquei com
4.medo de não estar à altura ou não conseguir fazer render a interação e.desapontá-lo, mas deu tudo certo e ainda
5.recebi elogio..eu já sabia que elogiar era importante, sempre elogio meus aluninhos em seus acertos, mas esse
6.elogio, em especial, foi importante pra mim e acredito que isso faz muito parte dessa troca que fazemos...é
7.como um incentivo a mais. Na minha primeira interação com ele não sei se porque, penso que seja porque ele
8.estava um pouco com pressa de sair e isso me desconcentrou fiquei preocupada em não deixar de cumprir
9.minha parte mostrando onde ele tinha errado para assim ajudá-lo, e acabei deixando pra elogiar no final, mas
10.não achei uma brechinha para elogiá-lo como ele merecia. Espero fazê-lo na próxima interação. Depois a
11.gente pensa: poderia ter feito antes de corrigi-lo, mas queria mostrar pra ele o que eu considero importante
12.saber e::: não sei, acho que desta vez dei mais importância em corrigir do que elogiar. E é tão importante
13.quanto. **Vc tem razão em se preocupar com os elogios... e a questão do feedback, como já comentei**
14.anteriormente é, de fato, importante. Eu postei um texto sobre isso, não se vc já viu - está no link
15."sugestões". Bom gostaria que vc falasse um pouco sobre o que tem sido seu maior desafio durante as
interações...

(Diário 13/11/2010 - postado no *wiki* por Sara -- os questionamentos da mediadora foram destacados por nós)

Os questionamentos realizados pela mediadora eram uma forma de fazer com que os professores-aprendizes refletissem, principalmente em diários mais descritivos como os de Franco. A mediadora desejava manter um diálogo frequente por meio do diário, como mostram os excertos anteriores, propondo questionamentos a partir das respostas dadas pela participante, que já mostravam momentos de reflexão sobre a própria prática; porém, não obteve *feedback* posteriormente. Em outros momentos, a mediadora não conseguiu nem ao menos um diálogo inicial, como no caso do diário do participante Franco, que se configurou em uma descrição da interação sem momentos de reflexões mais aprofundadas, como mostra o excerto que segue.

Excerto 94

1.- Fizemos de início 2 horas, 1 hora italiano e 1 hora português. Começamos dentro do horário previsto. Sendo
2.nosso primeiro contato, em um primeiro instante, nos demos as boas-vindas. Pude conhecer um pouco mais do
3.meu interagente e saber que, como no meu caso, era a primeira vez que interagiria por esse meio com um
4.estrangeiro. Também mostrou-se interessado e pronto em ajudar, todo erro que tive, logo em seguida, ele fazia
5.a correção e mesmo com as pausas feitas para me corrigir a conversa fluiu muito bem. Procedi da mesma
6.forma em relação a correção. **Vcs chegaram a conversar sobre como a correção deveria ser?**

7.- Nossa conversa foi escrita, sem áudio e sem vídeo. Entramos em um consenso que alternaríamos as
8.modalidades, uma interação italiana escrita, outra falada, uma em português escrita, outra falada, e assim por
9.diante. Acreditamos que dessa maneira teremos bons resultados finais. **Por que vc acha importante alternar**
10.as modalidades? Em que aspectos as modalidades se assemelham e/ou diferenciam e como vc acha que
11.isto influencia o ensino-aprendizagem no teletandem?

(Diário postado por Franco no *wikispaces* – sem data – os questionamentos da mediadora foram destacados por nós)

Os momentos de reflexão, por meio da escrita de diários, eram realizados apenas entre a professora-mediadora e um professor-aprendiz. Diferentemente das mediações síncronas, não se compartilha conhecimento e experiências vivenciadas e não há uma prática colaborativa entre todos os participantes, uma vez que não há trocas entre si e engajamento mútuo para realização das atividades propostas. O diálogo com finalidade de reflexão fica restrito a poucos momentos e, quando é realizado, isso não é feito de maneira a envolver mais de dois participantes.

Além dos diários, por meio dos quais tencionava-se fazer com que os professores-aprendizes refletissem sobre sua própria prática, a proposta de leitura de textos, no *wiki*, sobre vários temas relacionados à área de ensino e aprendizagem de línguas, era uma outra forma de relacionar teoria/prática e de incentivar o processo reflexivo e, assim como a reflexão por meio da produção de diários, essa atividade de reflexão não se configurava como uma atividade coletiva e dinâmica. Convém ressaltar, porém, que houve momentos de diálogos e de reflexão entre professor-aprendiz e mediadora, na produção de diários.

Há uma tentativa de construção e de reflexão colaborativa na medida em que se sugeria a leitura de textos (postados no *wiki*), com temas voltados para questões já abordadas ou que ainda seriam trabalhadas em reunião de mediação. A mediadora postava o texto, fazia comentários reflexivos, seguidos de questionamentos ou instruções, de modo a fazer com que o professor-aprendiz refletisse sobre o texto e sobre sua própria prática e postasse suas considerações. Apesar da tentativa de reflexão colaborativa, por meio da construção de textos e/ou comentários dos participantes, apenas Elena realizava a atividade de maneira completa. Os demais participantes afirmaram ter lido os textos, em reuniões de mediação, mas não participavam postando no *wiki*.

O excerto a seguir mostra uma reunião alternativa, pois, ao invés de fazer a reunião presencial, eles resolvem realizá-la no *wiki*. A mediadora busca inicialmente fazer com que os professores-aprendizes reflitam sobre as estratégias utilizadas em sua prática de tandem (da linha 5 a 8). Em seguida, introduz a teoria da área (linha 11 e 12) e, por meio de questionamentos e/ou instruções, tenta instigar o processo reflexivo, de forma a fazer com que o aprendiz reflita sobre questões teóricas e sobre a sua prática à luz dessas teorias sugeridas (da linha 9 a 18). Por meio de questionamentos mais pontuais, que objetivavam uma reflexão da prática a partir das considerações trazidas na leitura sugerida, Elena consegue refletir sobre suas estratégias de aprendizagem, a partir dos questionamentos e da leitura dos textos, com base nos conceitos teóricos apresentados (da linha 21 a 58).

Excerto 95

1. *Olá a todos!*

2. Como uma forma alternativa de "reunião", gostaria de propor uma discussão aqui no *wiki* sobre o uso
3. estratégias que podem potencializar a aprendizagem da língua estrangeira. Antes de mais nada, seria
4. importante respondermos à seguinte pergunta:

5. Que estratégias vc usa para otimizar a aprendizagem de língua estrangeira...

6.- na sala de aula?

7.- nas interações teletandem?

8. (por favor, "pense em voz alta" e deixe sua contribuição registrada)

9. Agora que pensamos um pouquinho sobre o assunto, vamos ler esses textos:

10. texto 1

11. <http://www.veramenezes.com/strategies.htm>

12. texto 2



13. Multimedialita e apprendimento.pdf

14. Finalmente, que tal escrevermos nosso comentário sobre

15. a. o que cada um achou mais relevante e/ou interessante nos textos?

16. b. quais estratégias vc poderia incorporar a sua prática?

17. c. existem estratégias que vc julga específicas para a aprendizagem de línguas em ambientes mediados

18. pela tecnologia?

19. Resposta Elena

20. resposta Sara

21. Nas minhas aulas de língua estrangeira, procuro sempre escutar e repetir comigo mesma as palavras e/ou
22. frases diferentes que ainda não conheço. Procuro sempre anotar nos cantinhos das folhas os significados de
23. palavras desconhecidas ou que eu não lembrava para depois da aula dar uma lida em casa. Sempre tento
24. conversar o máximo que posso pra conseguir uma maior habilidade na hora de falar e não ficar com vergonha
25. quando tenho que conversar com a minha interagente. Fora da sala de aula o que faço para memorizar é
26. escutar música italiana o dia inteiro! rs.

27. Nas interações de Teletandem, tenho um caderno onde anoto tudo o que conversamos, e as principais
28. expressões, construções de frases que aparecem ou que a interagente me corrige. Depois que termino as
29. interações costumo ouvir a gravação e anotar os erros de pronúncia e concordância que tive.

30. Finalmente, que tal escrevermos nosso comentário sobre a. o que cada um achou mais relevante e/ou
31. interessante nos textos? No texto de Vera Menezes achei muito interessante a classificação das técnicas de
32. aprendizagem. E consegui me identificar com as Estratégias Cognitivas. A maioria das técnicas presentes
33. nesse grupo utilizo na minha própria aprendizagem por exemplo: A) Praticar B) Receber e enviar mensagens
34. C) Analisar e Raciocinar D) Criar estruturas para "input" e "output" (particularmente é essa que eu mais uso),
35. tomo notas, faço resumos.

36. Achei importante a parte das Estratégias afetivas, porque muitas vezes a ansiedade, o emocional cabam por
37. bloquear nossas maneiras de comunicação. Quando estou fazendo a interação do teletandem, fico preocupada,
38. pois quero que minha interagente consiga me entender e eu consiga entendê-la, por isso me concentro pra
39. diminuir a ansiedade. Mas, ainda bem, a ansiedade não bloqueia a minha comunicação.

40. b. quais estratégias vc poderia incorporar a sua prática?

41. Pretendo incorporar a minha prática:

42.- colocar palavras novas em contexto: ex. fazer frases.

43.- estabelecer metas e objetivos: ex. meta: corresponder no final do ano com alguém no exterior. Ex. objetivo:

44. ler um livro

45. Além disso nas férias de julho pretendo terminar dois livros que comecei a ler em Italiano e ainda não

46.terminei! rs

47.c. existem estratégias que vc julga específicas para a aprendizagem de línguas em ambientes mediados
48.pela.tecnologia?

49.Eu acho que a maioria das estratégias podem ser aplicadas na aprendizagem de línguas em ambientes
50.mediados pela tecnologia. No caso particular de teletandem, as mais específicas diria que são:

51.a- Planejar a aprendizagem (ambos os parceiros precisam planejar o que vão aprender, até que ponto da
52.matéria querem chegar, qual assunto vai ser discutido na aula, etc...)

53.b- Criar estruturas de Input e Output (se cada parceiro tomar nota, fazer resumos, o feedback no final da
54.interação fica mais fácil.

55.c- Estratégias sociais como: fazer perguntas (quando converso com a Márcia e surge alguma coisa, ou

56.estrutura que não conheço, pergunto e ela me responde na mesma hora), cooperar com o outro (quando surge

57.alguma dificuldade na escrita ou na fala, de alguma palavra que ela não sabe em português, procuro encontrar
58.um equivalente em português e explicar).

(Registro da mediadora e de Elena - Wikispace)

Nessa atividade proposta, Elena reflete primeiramente sobre suas próprias estratégias utilizadas, descrevendo-as (da linha 21 a 26), em seguida, reflete sobre o que encontrou de mais relevante nos textos lidos, relacionando alguns aspectos a sua própria prática (da linha 30 a 39), posteriormente, menciona estratégias que julga pertinente incorporar a sua prática (da linha 42 a 46) e, por fim, realiza uma reflexão sobre as estratégias apropriadas para esse novo ambiente virtual de ensinar e aprender, com base em sua própria experiência, em uma relação dinâmica entre teoria e prática (da linha 49 a 59).

No excerto que segue, a mediadora Stella sugere a leitura de um texto sobre autonomia (linhas 1 e 2), dá as instruções para que os professores-aprendizes realizem a atividade (da linha 3 a 8) e inicia o texto que deseja que os aprendizes dêem continuidade, realizando uma síntese do assunto abordado pela autora (da linha 9 a 12). Elena continua o texto escrevendo apenas um parágrafo, em que ela relata o que compreende como função do professor e do aprendiz, trazendo exemplo de sua própria prática do tandem (da linha 13 a 16 - postagem sublinhada).

Excerto 96

1.Clique nesse link: <http://www.veramenezes.com/leauto.pdf> ou nesse  [ensino de LE e autonomia.pdf](#)
2.(o artigo é o mesmo, mas o caminho é diferente)

3.Leia o artigo e reflita sobre as idéias sugeridas pela autora em relação ao contexto de sala de aula. Relacione
4.essas idéias à maneira como o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira ocorre no teletandem.
5.Em seguida, continue o texto abaixo, não importando quem o iniciou. Pense no texto como uma atividade em
6.que vc deve acrescentar suas idéias, fazendo os ajustes necessários para que o texto final faça sentido. Inclua
7.uma linha ou um parágrafo (ou uma figura, gráfico...) a fim de contribuir para que esse texto se transforme em
8.uma visão "coletiva" do texto original.

9.Nesse texto, Paiva apresenta sugestões práticas para que o professor de língua estrangeira possa lidar, em sala
 10.de aula, com o desafio de ensinar a língua e, ao mesmo tempo, ajudar o aprendiz no exercício de sua
 11.autonomia, o que envolve aspectos do gerenciamento da aprendizagem, como: estabelecimento de metas,
 12.busca de estratégias, avaliação do progresso etc..
 13.Temos que refletir sobre o papel do professor, um ensino não pode ser passivo, os alunos precisam participar
 14.e se sentirem agentes. É como numa interação de teletandem, quando é a nossa vez de ensinarmos não
 15.podemos tomar todo o espaço de uma interação, e nossa interagente que fale depois. O próprio verbo
 16.interagir, pede uma via de mão dupla.

(Registro da mediadora e de Elena no *wiki* – destaque realizado por nós)

A professora-aprendiz mostra-se consciente sobre a necessidade de refletir sobre o papel do professor e aponta a necessidade de participação ativa dos aprendizes, relacionando essas questões ttandem à sua própria experiência do ttandem (da linha 14 a 16). Nas reflexões realizadas nesse ambiente, diferentemente das reuniões de mediação, os participantes tinham o apoio teórico, em forma de textos e vídeos e que poderiam ser lidos e (re)lidos por eles, e ainda dispunham de um tempo maior para reflexão, porque a interação era assíncrona, o que poderia auxiliar a reflexão, como o próprio professor-aprendiz declara no excerto que segue.

Excerto 97

- 1.Franco diz:
- 2.porque o *wiki* me ofereceu condições e boas ferramentas para levantar discussões reflexões
- 3.ali os textos eram postados e havia repartições voltadas para se abrir uma discussão
- 4.ou ainda para contribuir, complementar a idéia proposta pelos textos
- 5.Patrícia diz:
- 6.Na mediação também tinha esse espaço, mas você prefere a escrita?
- 7.Franco diz:
- 8.talvez não fosse a preferência pela escrita, mas preferência por discutir e refletir sobre algo que estivera ali ao
- 9.meu alcance, o texto estava ali postado diante de mim
- 10.já nas mediações não contava com o texto
- 11.no *wiki* podia lê-lo e relê-lo sem também contar com um tempo estipulado

(Entrevista com Franco – 18 set 2010)

Apesar da tentativa de instigar a reflexão coletiva, do aparato teórico e do tempo maior para realizar a atividade, não havia desenvolvimento de uma reflexão colaborativa entre os membros da comunidade, pois somente um participante colaborava, realizando a atividade e não recebia *feedback* nem de seus colegas, nem da professora-mediadora, que iniciava a discussão e posteriormente não participava, aguardando a manifestação de outros professores-aprendizes. A falta de dinamicidade e de retorno dos envolvidos e da própria professora-mediadora, culmina com uma prática individual, o que talvez caracterize essa tentativa de

construção coletiva e reflexiva como simples cumprimento pelos professores-aprendizes das atividades propostas pela mediadora.

3.2.5 Considerações a respeito da prática reflexiva desenvolvida na Comunidade de Prática

O ambiente ou aplicativo tecnológico, juntamente com o recursos humanos, metodológicos e tecnológicos, constituíram e caracterizaram o tipo de reflexão desenvolvido ao longo da CdP, a saber: reflexão prático-colaborativa, reflexão prático-teórica e prático-teórico-colaborativa.

A reflexão sobre aspectos da própria prática de todos os professores-aprendizes permitem caracterizá-la como uma *reflexão prática*, de acordo com a classificação de Zeichner (2008) e Van Manen (1977). Independente da forma como a mediação foi realizada, todas apresentaram traços de uma *reflexão prática*, porque foram marcadas essencialmente pela narrativa, dos professores-aprendizes, de fatos ocorridos nas interações de tandem, em uma tentativa de compreender a prática a partir das suas próprias experiências, como aprendizes e professores de língua em contexto virtual.

A reflexão sobre a prática, com exceção da mediação via *chat*, foi realizada não apenas sobre a experiência prática vivenciada pelos professores-aprendizes como também à luz de aparato teórico da literatura da LA, introduzido pela mediadora, por meio de textos e vídeos, postados no ambiente *wiki*, e por meio da tímida introdução e/ou citação de conceitos científicos da área, principalmente quando Stella realizava a síntese sobre a explicitação de conceitos cotidianos e sobre as reflexões realizadas pelos professores-aprendizes, o que permite classificar a reflexão como *reflexão teórica* e não apenas prática. As questões práticas eram elucidadas com teorias para que houvesse melhor compreensão e possibilidade de reflexão mais aprofundada sobre a experiência vivenciada pelos professores-aprendizes.

Ao contrário das mediações realizadas em videoconferência, presencialmente e no *wiki*, nas mediações realizadas via *chat*, a reflexão esteve voltada essencialmente para a prática, pois não houve momentos de referência ou correlação com o mundo externo, com contextos educacionais mais amplos e/ou com a literatura da área. A reflexão esteve pautada apenas no senso comum e nos conceitos cotidianos, explicitados e compartilhados pelos professores-aprendizes e pela professora-mediadora.

Considerando a definição de Zeichner (2008) sobre prática social como aquela que acontece em comunidades de professores que se apoiam mutuamente, em que um sustenta o crescimento do outro, evidenciamos que, com exceção das atividades propostas no *wiki*, a prática reflexiva nesta CdP desenvolveu-se a partir da contribuição e engajamento de grande parte dos membros, permitindo ir além da prática individualizada. A esse processo de reflexão, realizado de forma mútua, a partir da troca de experiências e conceitos entre professores-aprendizes e entre professores-aprendizes e mediadora, denominamos de *reflexão colaborativa*.

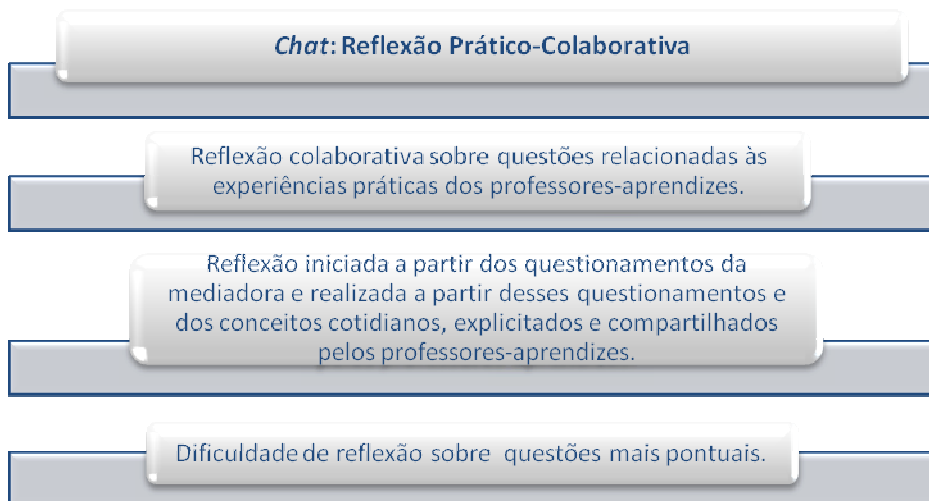
Com relação especificamente à reflexão realizada no ambiente *wiki*, podemos classificá-la como prático-teórica e prático-teórico-colaborativa. Na produção de diários, houve momentos de diálogo entre professores-aprendizes e mediadora, que os auxiliava em seu processo de reflexão sobre questões relacionadas às suas experiências práticas. Conceitos teóricos da área eram timidamente introduzidos pelo discurso da mediadora e pela sugestão de leitura. Isso permite caracterizar essa reflexão como prático-teórico-colaborativa. Por outro lado, as atividades sobre os textos e vídeos, postados pela mediadora, eram iniciadas pela professora-mediadora, mas realizada prioritariamente por uma professora-aprendiz, o que permite classificá-la como prático-teórica.

De acordo com Zeichner (2008), o viés individualista do professor, que dificulta o confronto e a transformação de aspectos estruturais de seu trabalho, impede a possibilidade de alcançar seus objetivos educacionais, uma vez que não se discute o contexto do trabalho docente. Há, portanto, uma ênfase sobre a reflexão do professor sobre seu próprio ensino, desconsiderando-se o contexto social e institucional. Apesar de não se considerar os aspectos sociais e éticos, em busca de uma prática reflexiva mais crítica, os professores-aprendizes superam um dos obstáculos apontado pelo autor, que faz parte da maioria dos trabalhos reflexivos: a ênfase em como ajudar professores a refletirem individualmente, restringindo a oportunidade de reflexão como uma prática social realizada em comunidade de professores que se apóiam mutuamente.

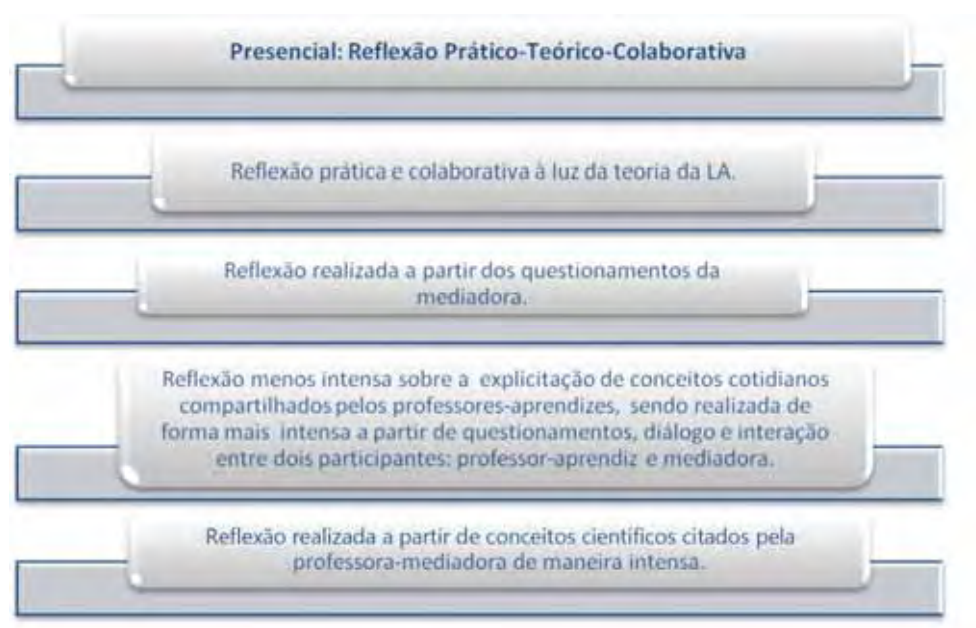
A reflexão, ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, não superou o nível do próprio contexto ttandem em direção a uma reflexão crítica que buscasse considerar e compreender as questões sociais, que tanto influenciam o trabalho docente em sala de aula, conforme aponta o autor, porém, ela também não se restringiu ao contexto da prática individual do ttandem, uma vez que o diálogo realizado coletivamente permitia discutir questões gerais que permeavam a prática do outro e, de maneira geral, o ttandem como um todo.

Ademais, convém ressaltar que, apesar de concordarmos com a necessidade do desenvolvimento da prática crítico-reflexiva, de forma a considerar todo o contexto político, educacional e institucional, que permeiam, influenciam e são influenciados pela prática individual de cada professor e de cada aprendiz, acreditamos ser necessário considerar a heterogeneidade de ambientes e de contextos de ensino e aprendizagem e, principalmente, as diferentes necessidades e objetivos dos professores-aprendizes e dos formadores, ao promoverem o desenvolvimento da uma prática reflexiva. O processo reflexivo é desenvolvido, portanto, em ambientes diferentes e por pessoas diferentes, que podem apresentar outros objetivos que não a realização de uma prática crítico-reflexiva.

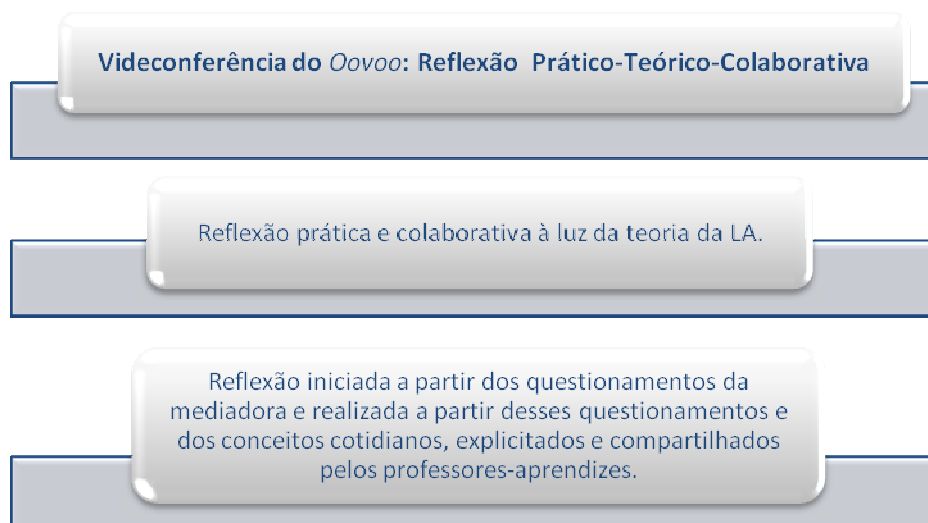
Os quadros, a seguir, permitem visualizar, de maneira sintética e organizada, o tipo de reflexão desenvolvida nas mediações via *chat*, presenciais, em videoconferência e no ambiente *wiki*, e as principais características relacionadas à reflexão desenvolvida nos ambientes e aplicativos em questão, as quais estão vinculados diretamente aos recursos abordados.



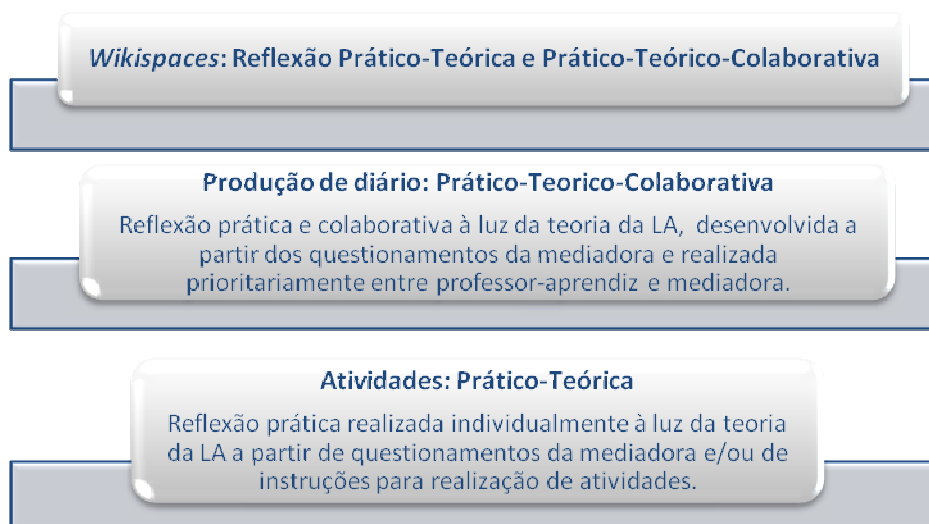
Quadro 14: A reflexão no *chat*.



Quadro 15: A reflexão nas mediações presenciais



Quadro 16: A reflexão na videoconferência do Oovo



Quadro 17: A reflexão no *wikispace*

Nesse contexto, a professora-mediadora, distante de uma prática que oferece respostas prontas aos professores-aprendizes, participa das decisões e discussões acerca das problemáticas que envolvem o ensino e aprendizagem de línguas e busca promover o desenvolvimento de uma prática colaborativa, de maneira a não direcionar o professor-aprendiz. Ela incentiva a conscientização e a reflexão coletiva de questionamentos vinculados à própria prática tandem, realizadas pelos participantes, utilizando para isso, principalmente, os questionamentos, gerais e específicos, com base nas colocações de cada professor-aprendiz. Essa prática vai ao encontro de alguns modelos de supervisão, não-diretivo, colaborativo, criativo e exploratório, propostos por Gebhard (1990), que tendem a instigar o desenvolvimento da prática reflexiva.

O grande desafio está em preparar professores para lidar com a mudança de sua função, com um intenso empoderamento, apontado por Kumaravadivelu (2003), e que se torna ainda maior em comunidades de prática como esta. Nessa mesma perspectiva, Trentin (2004), ao discorrer sobre o funcionamento e o cultivo de uma CdP, cita o papel do “gestor” e a necessidade de uma boa preparação que inclui não apenas a familiaridade com instrumentos de administração, mas, e principalmente, o conhecimento da dinâmica própria das interações mediadas pela tecnologia. Tornam-se decisivas as técnicas de facilitação da interação do trabalho de grupo: ao colocar as perguntas-chave, ao falar de maneira particular com os membros da comunidade, ao enviar mensagens públicas e, sobretudo, quando não diz nada e deixa que a conversação flua por si.

A diferença está na capacidade de se intensificar, cada vez mais, a relação de simetria entre todos os envolvidos, a partir de uma maior interação entre os professores-aprendizes em busca de trocas e de reflexões colaborativas; a dificuldade está no trabalho difícil enfrentado pelo mediador, que necessita encontrar o momento certo para intervir, de modo a não ferir a igualdade de participação, a construção colaborativa, buscando sintetizar pontos de vista, discursos, coordenando e auxiliando a reflexão coletiva e colaborativa dos professores-aprendizes em busca de uma reflexão mais aprofundada.

3.3 A formação inicial do professor-aprendiz para e no contexto virtual

A forma como a sociedade se organiza, produz, se relaciona econômica, social e politicamente, diverte-se, comunica-se e também ensina e aprende está vivenciando transformações que não são simplesmente consequências da modernização ou da revolução tecnológica, mas de todo um conjunto de avanços científicos e tecnológicos que transforma a sociedade. Diante dessas revoluções, o papel da educação vai muito mais além do que adaptação a essa nova sociedade e suas necessidades, tornando inevitável que a educação assuma o seu papel diante desse processo (SIMIÃO e REALI, 2002).

Há uma imensa necessidade que o professor conheça as novas tecnologias de informação e de comunicação, suas especificidades e limitações para que ele possa não só ser capaz de usá-la adequadamente, mas também descobrir de caminhos em função da construção de significados, propósitos e relações com o mundo e a comunidade além do ambiente escolar (BRUNNER, 2004 e Mc COLOMBS, 2006). Para que isto ocorra, faz-se essencial que a formação pré-serviço do professor se dê em um contexto em que a tecnologia esteja presente, como no caso do desenvolvimento deste estudo. Trabalhando o processo de formação inicial de professores em ambiente virtual, ao realizar sessões de mediação, a partir do uso de recursos, ambientes e aplicativos tecnológicos, tencionamos responder à grande pergunta de pesquisa que orientou o desenvolvimento deste estudo *Como se dá o processo de formação pré-serviço de professores de língua estrangeira no e para o contexto virtual?*

3.3.1 O processo de desenvolvimento e a contribuição do trabalho de formação pré-serviço na preparação do professor-aprendiz para atuar no meio virtual

Os professores-aprendizes participantes desta pesquisa demonstram conhecer grande parte os recursos tecnológicos utilizados para a realização de sessões de ttandem e de mediação, como *Windows Live Messenger* e *Skype*, e rapidamente aprenderam o funcionamento de outros ambientes e aplicativos como *wikispaces* e *Oovoo*, porque essas inovações tecnológicas fazem parte da vida social destes aprendizes, porém, com exceção da professora-mediadora e de um professor-aprendiz, que já havia realizado algumas sessões de ttandem no ano anterior, os participantes desconheciam como usar esses recursos pedagogicamente, como podemos visualizar nos excertos que seguem.

Excerto 98

- 1.Você conhece os recursos/aplicativos que poderiam ser utilizados com fins pedagógicos? Já fez ou faz uso de
- 2.alguns deles para este fim?
- 3.Agora eu consigo visualizar o Messenger, por exemplo, como um aplicativo que posso utilizar como uma
- 4.ferramenta para uma aula, mas antes eu não pensava assim, esse programa só servia mesmo para eu falar com
- 5.amigos.

(Questionário semi-estruturado – Sara – 20//05/2009)

Excerto 99

- 1.Sim. Tenho alguns conhecimentos no Teletandem a ser desenvolvido por meio do MSN ou do Oovoo.
- 2.Alguns recursos/aplicativos seriam a webcam, o áudio, o quadro branco que apesar de eu nunca ter os
- 3.utilizados para fins pedagógicos, acredito obterem grande potencial para o processo ensino/aprendizagem.

(Questionário semi-estruturado – Franco – 13/11/2009)

A descoberta e exploração desses recursos são realizados de maneira colaborativa entre os participantes, uma vez que, assim como os professores-aprendizes, a mediadora ainda não havia trabalhado anteriormente com alguns recursos utilizados para a realização das sessões de mediação, como o *wiki* e o *Oovoo* (excerto 91). Isso permite que o trabalho de descoberta seja realizado colaborativamente, mas, por outro lado, revela-se como um grande desafio, principalmente para a professora-mediadora. Faz-se necessário explorar tecnicamente o ambiente e/ou aplicativo e, ao mesmo tempo, buscar uma melhor forma de utilizá-los pedagogicamente, atentando para suas limitações e todo seu potencial, a partir das

características que compõe cada recurso tecnológico, que deve estar atrelada também às características metodológicas e humanas dos participantes.

Excerto 100

1. Que outros recursos, ferramentas e aplicativos tecnológicos você conhece e que o professor mediador poderia
2. fazer uso durante as sessões de mediação? Fale sobre eles.
3. Na verdade, utilizei apenas o MSN em minha experiência anterior de mediação. Mas poderíamos utilizar
4. Skype, Oovo ou plataformas como Teleduc e Moodle, ambientes como *Wikispaces*. Skype e 5. Oovo são
5. ótimos aplicativos para a interação síncrona com imagem e som, mas não acho que possuem ferramentas para
6. registros de diários e portfólios, por exemplo (como no caso do Teleduc, Moodle e Wiki). Com relação a esses
7. três últimos, ainda não sei quais as diferenças entre eles e como poderiam ser melhor aproveitados para a
8. aprendizagem ou para a mediação. Sei também que existem outros tipos de ambiente próprios para a interação
9. (como blogs) e outros recursos, como podcasts que poderiam ser utilizados, mas também não sei quais seriam
10. as vantagens e desvantagens, ou qual o melhor arranjo entre eles.

(Questionário –Stella – 13/11/2009)

O processo de formação nesse meio virtual fez com que a professora-mediadora passasse a refletir de maneira mais aprofundada sobre o uso da tecnologia no ensino e aprendizagem de línguas e também sobre as suas ações em ambiente presenciais, de maneira a auxiliar melhor os professores-aprendizes, tanto participantes desta pesquisa quanto seus próprios alunos regulares do curso de Licenciatura em Letras e de Tradução.

Excerto 101

1. (...) o processo de mediação no teletandem me obrigou a repensar o uso da tecnologia no ensino e
2. aprendizagem de línguas. Isso aconteceu por que, mesmo quando a reunião de mediação era presencial, eu
3. tinha que procurar compreender as dificuldades (ou possibilidades) que a tecnologia trazia para os aprendizes
4. durante as interações (...) Essa experiência, portanto, me fez repensar a maneira como eu conduzo as discussões
5. em ambientes presenciais e me fez considerar a inclusão de algumas discussões via chat com meus alunos
6. durante o semestre.

(Entrevista com Stella – dez 2010)

Com consequências menos imediatistas e visíveis, se comparada àquelas mencionadas pela professora-mediadora, os professores-aprendizes também passaram a repensar o impacto da tecnologia no ensino e aprendizagem de línguas. O excerto 102 mostra a impressão da professora-aprendiz diante de um vídeo sobre o desenvolvimento da tecnologia na sociedade e mais especificamente sua influência no âmbito educacional. A mesma participante relata, ao responder o questionário solicitado pela pesquisadora (excerto 103), que essa experiência

será útil para sua vida profissional porque ela estará em ambientes com os quais e nos quais deverá trabalhar futuramente.

Excerto 102

- 1.Sara: aquele videozinho do youtube eu fiquei olha meio assustada é uma coisa gigantesca né? é uma coisa
- 2.muito:
- 3.(...)
- 4.Sara: eu cheguei/ eu pensei será que é verdade esses dados? ((risos))
- 5.Stella: é demais né?
- 6.Sara: é demais

(2ª mediação - Presencial)

Excerto 103

- 1.Quais são suas expectativas em relação ao Teletandem?
- 2.Eu espero (...) e contribuir ativamente com os estudos do que hoje se usa em caráter experimental, mas que em
- 3.um futuro muito próximo, eu creio que, fará parte do dia-a-dia das aulas de idiomas. Dessa forma, com essa
- 4.experiência, estarei me preparando para meu futuro como professora.

(Questionário – Sara – 20/05/2009)

A experiência, neste novo ambiente, apresentou duas principais características que configuraram o trabalho de formação pré-serviço dos professores de língua em um ambiente virtual: a formação de CdPs (WENGER, 199 e WENGER e SNYDER, 2000) e a busca pelo desenvolvimento reflexivo sobre todo o processo de ensinar e aprender, a partir da experiência prática de cada professor-aprendiz (VAN MANEN, 1977, ZEICHNER, 2008 e LIBERALI, 2008).

Por meio da formação de CdP, tencionou-se uma formação em que a aprendizagem fosse vista como um processo social, que se desenvolve por meio da participação e (re)construção de conhecimento em detrimento à aquisição de informação e a uma aprendizagem individualizada, conforme aponta Wenger (1998). Este trabalho exigiu esforço por parte da professora-mediadora que deveria estar preparada para auxiliar o professor-aprendiz, estar atenta às necessidades de cada um, gerenciando um trabalho colaborativo de maneira menos assimétrica possível, conforme concepções, apresentadas pela própria mediadora, que convergiram com sua prática pedagógica.

Excerto 104

1.O papel do mediador é colocar sua experiência à disposição do participante, ou seja, auxiliar o interagente a
2.pensar em alternativas, buscar informações. É importante ser um interlocutor interessado e ativo que, no
3.entanto, mais faz perguntas do que responde.

(...)

4.A mediação para mim é sempre um desafio uma vez que espero ser capaz de auxiliar/oferecer apoio ao
5.participante sem tomar decisões por ele ou impor minha opinião ou fazer algum juízo de valor sobre as
6.questões discutidas, o que requer um esforço consciente de minha parte.

(Questionário – Stella – 13/11/2009)

Ao construir a CdP, a formação do professor-aprendiz voltou-se prioritariamente para o que Gimenez (2005) denomina de nomeação coletiva de problemas, de forma a tentar intensificar a prática reflexiva por meio da construção de pontos de vista em comum e na tentativa de encontrar soluções para os problemas advindos da prática de ensinar e aprender, realizada em meio virtual. A construção da CdP, assim como a busca pelo desenvolvimento reflexivo, foram influenciados e influenciaram os recursos tecnológicos utilizados nesta prática.

Alguns recursos como o *chat* foram rejeitados pelos próprios professores-aprendizes; a videoconferência foi importante para que os participantes assumissem uma postura mais expressiva e outros foram usados da maneira diferente do que se esperava, como o ambiente *wiki*, que não configurou a formação de CdP, mas auxiliou a formação da comunidade como um todo. A formação possivelmente teria sido mais completa se a reflexão sobre a utilização desses recursos tivesse sido instigada ao longo do desenvolvimento da pesquisa. Talvez, dessa forma, a utilização de recursos tecnológicos, empregados pedagogicamente não somente para o ensino e aprendizagem de língua, mas também para a sua própria formação, poderia ter sido realizada de maneira um pouco mais consciente por todos os envolvidos.

A prática reflexiva se caracterizou como um processo que denominamos de *prático-teórico-colaborativa*. Embora tenha sido realizada em alguns momentos de maneira individual, a depender dos recursos utilizados, a reflexão sobre a prática dos professores-aprendizes foi realizada de maneira colaborativa à luz, muitas vezes, da literatura da área. Isso possivelmente contribuiu para que a formação do professor-aprendiz fosse desenvolvida a partir de uma prática mais consciente. A reflexão sobre a própria ação, o conteúdo a ser ensinado e sobre os problemas enfrentados promove a autonomia e o desenvolvimento do senso crítico, tornando-os capazes de questionar e de (re)construir conhecimento.

Um diferencial a ser ressaltado está no fato de que essa formação reflexiva foi realizada colaborativamente. A reflexão sobre como ensinar e aprender línguas, em um

contexto novo como o tandem, por meio de sessões de mediação implicou uma atividade coletiva de produção de significados compartilhados, se considerar a CdP como um todo. Isso nos permite fazer uma associação com o conceito de cadeia coletiva proposto por Liberali (2006 *apud* LIBERALI, 2008). A participação nesta CdP produziu significados conjuntamente que sofreram influências de outras comunidades e que, possivelmente, serão compartilhados em outros contextos e em outras CdPs.

O excerto a seguir mostra a conscientização dos professores-aprendizes sobre uma formação pautada na realização de um trabalho de troca entre os participantes. Todo este trabalho, realizado em meio virtual, fez com que os professores-aprendizes refletissem sobre sua própria prática de ensinar e aprender, sobre o desenvolvimento e o uso da internet na área do ensino, além de serem despertados para questões diversas, apontadas por outros participantes.

Excerto 105

1. Patrícia diz:
2. O que você achou das mediações?
3. Sara diz:
4. as reuniões eram muito boas e válidas...
5. no sentido de fazer o grupo conversar, dar ideias uns pros outros
6. e também fazer a gente perceber coisas que ainda não havíamos percebido
7. é legal uns toques...
8. e também receber as orientações
9. Patrícia diz:
10. E você em algum momento mudou algum ponto de vista seu? Refletiu sobre algo que não tinha 11. refletido anteriormente....
12. Sara diz:
13. é difícil lembrar algo pontual, mas com certeza isso aconteceu e não foi só uma vez...a gente vai
14. aprendendo, vai aprimorando algumas coisas...acho que sobre o que eu mais refletia era de como eu
15. poderia fazer com que a minha parceira conversasse mais em português
16. e algo mais geral assim
17. seria do programa em geral
18. de como ajuda
19. porque antes eu não tinha a noção do quanto
20. e de como estamos nos aproximando dessa espécie de aula virtual
21. Patrícia diz:
22. é..é verdade.....

(Entrevista com Sara – 10 set 2010)

Por outro lado, esse trabalho de construção de CdP e de reflexão não é tão simples quanto parece. Ele requer professores-aprendizes com uma postura ativa, que, muitas vezes, eles não apresentavam, conforme pudemos evidenciar ao longo desta análise. No questionário aplicado no início do desenvolvimento da pesquisa, os participantes mostraram uma postura

positiva com relação às mediações, ao afirmarem que as mediações seriam uma possibilidade de saber como ensinar e aprender, além de sanar questões e tirar possíveis dúvidas. Apesar de não revelarem explicitamente que isso seria feito por meio do desenvolvimento da prática reflexiva, ativa e colaborativa, os professores-aprendizes compreendem a mediação como forma de crescimento profissional enquanto professores de línguas.

Excerto 106

1. Espero que as mediações sirvam para me ajudar a crescer, no sentido de como aprender, e de como 2. ensinar.
(Questionário - Elena – 20/05/2009)

Excerto 107

1. Não tenho receios, eu acho que as mediações só vão ajudar porque entendo que acontecerão para tirar
2. dúvidas ou acertar o que não vai bem nas interações, trocar idéias. Acho que isso só irá contribuir,
3. acrescentar.
(Questionário – Sara – 20/05/2009)

Excerto 108

1. As mediações seriam importantes e contribuintes uma vez que ajudariam no direcionamento das interações dos
2. participantes. Por exemplo, diante de alguma dúvida qualquer do interagente em como lidar, ou ensinar
3. determinado assunto ao seu companheiro virtual, a mediação sanaria tal questão.
(Questionário – Franco – 13/11/2009)

Assim sendo, a formação colaborativa, a partir da CdP, e o desenvolvimento reflexivo enfrentaram dificuldades e exigiram um esforço mais intenso da professora-mediadora devido à falta de uma postura mais ativa e colaborativa dos professores-aprendizes, em diversos momentos. Porém, deve ser ressaltado, por outro lado, os primeiros passos em busca de um trabalho reflexivo, realizado colaborativamente, a partir da construção de CdP, em meio virtuais; uma experiência nova para todos os envolvidos e que, possivelmente, auxiliou a prática do professor-aprendiz como aprendiz e professor de LE em ambiente virtual e até mesmo presencial.

Os recursos humanos, metodológicos e tecnológicos, abordados nesta pesquisa, configuraram a formação da CdP e possibilitaram o desenvolvimento desta prática reflexiva.

Este não foi um caminho de mão única, uma vez que busca por uma prática reflexiva, principalmente por parte da professora-mediadora, possivelmente influenciou no uso de determinados recursos, que foram abordados ao respondemos à primeira pergunta de pesquisa. Por outro lado, a configuração da CdP foi influenciada pela prática reflexiva, que, por sua vez, sofreu influências e foi desenvolvida a partir da formação da CdP, conforme podemos visualizar na figura a seguir.

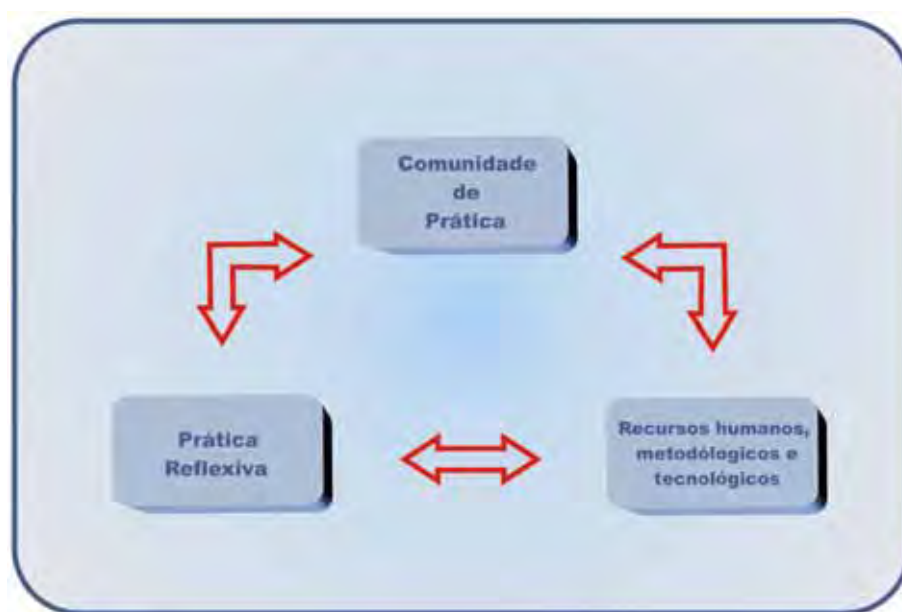


Figura 8: A CdP, a prática reflexiva e os recursos humanos, metodológicos e tecnológicos (Figura de minha autoria)

A formação do professor no e para o contexto virtual foi realizada, portanto, a partir da construção e configuração de uma CdP com características bem peculiares, que foram abordadas com a análise dos recursos humanos, metodológicos e tecnológicos e da caracterização do processo reflexivo. A formação neste meio esteve pautada na reconceitualização do papel do professor formador, do professor-aprendiz, do objetivo do ensino e aprendizagem de línguas e do uso dos recursos tecnológicos com finalidade pedagógica. Apresentou características que vinculou a prática pedagógica, vivenciada pelos professores-aprendizes, às teorias socioculturais de ensino e aprendizagem, que apresentam como embasamento a teoria vigotskiana, a partir de uma perspectiva social realizada em uma CdP virtual, propiciando oportunidades de aprendizagem por meio de uma relação dialógica

de ensino, que buscava promover atividades constantes de aprendizagem colaborativa e de participação ativa e reflexiva dos professores-aprendizes.

Os recursos humanos, metodológicos e tecnológicos, identificados a partir das subcategorias: (1) organização da interação, (2) intervenção da mediadora (conteúdo da mediação e questionamentos), (3) participação dos professores-aprendizes e/ou da professora-mediadora, (4) características dos recursos tecnológicos, (5) relação entre professora-mediadora e os professores-aprendizes, (6) relação entre os professores-aprendizes, (7) recursos suplementares, (8) relação da professora-mediadora e dos professores-aprendizes com a tecnologia e a configuração de uma abordagem reflexiva prático-teórico-colaborativa evidenciam a busca por uma formação pautada na perspectiva sociocultural de ensinar e aprender.

Wenger, White e Smith (2009) atentam para a relação de mão dupla que se estabelece entre a CdP e a tecnologia: a tecnologia promove a formação e interação em novos caminhos e a comunidade exerce papel crítico na invenção de novas tecnologias. O mesmo caminho de mão dupla se estabelece no processo de formação de professores para atuar no ambiente virtual, conhecer o funcionamento de CdP em ambientes virtuais e a configuração de seus recursos é indispensável para que possa abordar a maneira como vem sendo realizada a formação nesses contextos e, por outro lado, a maneira como a formação de professores é trabalhada nesses ambientes torna-se fundamental para entendermos o funcionamento da CdP e compreendermos melhor como auxiliar os futuros professores de língua em seu processo de formação em futuras e possíveis situações virtuais e/ou presenciais.

Passaremos agora para as considerações finais. Neste capítulo final, sintetizaremos os resultados obtidos na pesquisa e discutiremos as implicações do estudo, assim como suas limitações e sugestões para pesquisas futuras.

CAPÍTULO IV: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste último capítulo, trazemos uma síntese e discussão dos resultados obtidos com o desenvolvimento desta pesquisa, bem como apresentamos as limitações deste trabalho e sugestão para futuras pesquisas.

4.1 Síntese e discussão dos resultados

Embora por si só os documentos oficiais não garantam uma formação de qualidade, a legislação, juntamente com as pesquisas desenvolvidas por teóricos da área, salientam a necessidade de se repensar o processo de formação dos professores, o qual, em muitos contextos, ainda se apoia em uma prática de reprodução de modelos de aplicação de teorias em oposição a uma formação a partir de uma perspectiva sociocultura de ensinar e aprender, que busca uma articulação entre teoria e prática, a partir de uma postura crítica do professor sobre seu agir e sobre a sociedade de maneira geral.

A flexibilização do currículo de Letras ao contemplar um rol de atividades optativas e extracurriculares voltadas à formação do professor, na tentativa de instigar o seu processo de formação autônoma, bem como a integralidade da licenciatura, ao separar-se do bacharelado e negligenciar o modelo de formação 3+1, são fatores que contribuem para que a formação do professor possa ser revista e (re)modificada. Para isso, os professores-formadores devem estar devidamente orientados e voltados para essa tendência contemporânea na formação dos professores de língua.

Um forma viável para a revisão dessa formação do professor, mais especificamente do professor de LE, para o qual os documentos oficiais não se voltam exclusivamente, é o desenvolvimento e o cultivo de CdP, em formação pré-serviço de professores. Em uma sociedade marcada por recursos tecnológicos cada vez mais presentes e diante da necessidade de uma educação voltada para a união de computadores e telecomunicações, apontadas por teóricos da área e pela própria legislação, sente-se a necessidade de desenvolver e cultivar essas comunidades em contextos que extrapolam o espaço da sala de aula, o contexto virtual de ensinar e aprender línguas.

A formação da CdP desta pesquisa nos faz considerar fatores e aspectos essenciais que permitem visualizar de maneira mais clara a relação entre tecnologia e educação, mencionada de maneira simplificada e generalizada nos documentos oficiais, que suscitam dúvidas e, muitas vezes, interpretações diversas e equivocadas pelos professores. Como ressalta Midoro

(2002), se a aprendizagem colaborativa é um dos infinitos modos de se aprender e a formação em rede uma das diversas formas de se aprender a distância, tem-se como verdade que a aprendizagem colaborativa acaba provocando profundas transformações na identidade dos envolvidos e os sistemas *on-line* abrem novas perspectivas nesse mundo a distância, o que ocasiona mudanças na formação do professor de línguas.

Os resultados desta pesquisa mostram que o uso de instrumentos e ambientes tecnológicos e dos recursos humanos, metodológicos e tecnológicos constituíram um verdadeiro *habitat tecnológico* que serviu de base para o desenvolvimento da CdP, no meio virtual, em busca de uma prática reflexiva. À medida que as mediações foram se desenvolvendo, foi possível levantar os recursos humanos, metodológicos e tecnológicos utilizados na configuração da CdP e identificar a prática reflexiva, a qual denominamos de prático-colaborativa, prático-teórica e/ou prático-teórico-colaborativa. Esses recursos, bem como a prática reflexiva, sofrem influência entre si e não apenas configuram e influenciam a formação da CdP. Também são influenciados por ela, em uma relação dinâmica. A reflexão acaba sendo configurada a partir dos recursos humanos, metodológicos e tecnológicos que constituem a formação da CdP e acaba, concomitantemente, auxiliando a construção e configuração da CdP, o que revela um processo de influências mútuas e múltiplas.

Os traços dos recursos tecnológicos foram fundamentais para determinarem seu uso pelos membros da comunidade. Nessa perspectiva, o *chat* não foi bem aceito pelos participantes, devido às limitações técnicas que se sobrepuseram às escolhas dos membros da comunidade, o que dificultava o aprofundamento de tópicos e da reflexão, que foi denominado de prático-colaborativa. A videoconferência do *Oovo* possibilitou o desenvolvimento de uma postura menos assimétrica e mais informal, permitindo que os professores-aprendizes interagissem mais e refletissem a partir do que era exposto também pelos professores-aprendizes e não somente pela mediadora, que não interveio tanto quanto gostaria, o que, por outro lado, não alterou o tipo e o nível de reflexão, classificada como reflexão prático-teórico-colaborativa. As mediações presenciais foram fundamentais para que os participantes pudessem perceber a diferença em outros ambientes e ao utilizar outros recursos tecnológicos. A mediadora, neste ambiente, realizou intervenções de forma mais acentuada, fazendo comentários mais extensos. Apesar da menor exposição e contribuição dos professores-aprendizes, o nível de reflexão foi similar ao das mediações em videoconferência, ou seja, prático-teórico-colaborativa.

As mediações realizadas em ambientes tecnológicos síncronos, como a videoconferência e o *chat*, revelaram significativa atenuação da verticalidade entre professor e

aprendiz, na medida em que os professores-aprendizes passam a ocupar um lugar mais ativo no contexto virtual e a negociar de maneira mais intensa sua participação. Ao mesmo tempo que o comportamento do professor deixa mais espaço para a participação de todos os membros da comunidade, os mesmos, auxiliados pelas próprias características dos recursos tecnológicos, interagem mais entre si, apresentando uma postura mais ativa e colaborativa. No caso especificamente da videoconferência, a acentuada participação pode ainda ser evidenciada pelos discursos mais extensos e tomadas de turnos.

Com relação ao *wiki*, se analisado individualmente, esse contexto não se configurou em uma CdP, uma vez que não propiciou engajamento mútuo, iniciativa conjunta e repertório compartilhado que configuraram as três dimensões da associação entre prática e comunidade. Por outro lado, esse ambiente contribuiu para a constituição da CdP como um todo, na medida em que servia como ambiente para reflexão sobre a própria prática, realizada por meio da produção de diários, recurso para postagens de textos, que eram utilizados para reflexões, inicialmente individuais, e para realização de atividades. Convém ressaltarmos também a realização, no *wiki*, da quarta reunião de mediação regular, que contou apenas com a participação de uma única professora-aprendiz. Os fatores que possivelmente explicariam a falta de engajamento dos participantes são: possível intervenção inicial e procedimentos realizados de maneira inapropriada pela mediadora; características do próprio ambiente assíncrono e atemporal; falta de tempo dos professores-aprendizes e exigência de tempo maior para elaboração escrita, devido a sua complexidade; grande exigência da mediadora, ao sugerir textos extensos para leitura sobre pesquisas da área da LA; dificuldade dos professores-aprendizes em desvencilhar-se das subjetividade para produzir textos colaborativamente; escrita como fator intimidador; prioridade dada às atividades que deveriam ser avaliadas nas disciplinas do curso universitário e, ainda, falta de familiarização e experiência com o ambiente *wiki*.

No que diz respeito à reflexão realizada nesse ambiente, pudemos dividi-la em dois grupos: as realizadas pela produção de diários sobre as interações tandem e as promovidas pela postagens de textos teóricos e atividades, os quais apresentavam temas relacionados às questões vinculadas à prática do professor-aprendiz. No primeiro grupo, evidenciamos a reflexão prático-teórico-colaborativa, porém, a colaboração está restrita a dois participantes, um professor-aprendiz e a mediadora. No segundo, identificamos a reflexão prático-teórica, uma vez que era realizada sobre a própria experiência prática do professor-aprendiz à luz da teoria e de maneira individualizada, prioritariamente por uma participante que não recebia retorno nem da mediadora, nem dos professores-aprendizes.

Ao analisarmos o processo de ensino e aprendizagem nessa CdP, a partir de uma perspectiva sociocultural (JOHNSON, 2009), podemos caracterizá-lo como um processo dialógico, uma vez que conceitos cotidianos apresentados pelos professores-aprendizes foram compartilhados e tornaram-se abertos para possíveis reorganizações e reconceitualizações a partir da assistência da professora-mediadora e dos professores-aprendizes, a qual funcionava como andaimes, na medida em que promovia envolvimento e participação dos professores-aprendizes em uma prática social colaborativa, em um movimento “de fora para dentro”, ou seja, interpessoal em direção ao intrapessoal (VIGOTSKI, 1998, 1999, JOHNSON, 2009 e VAN HUIZEN, 2005).

Os questionamentos, neste caso, funcionaram como instrumentos de mediação, conforme expostos por Johnson (2009), porque instigaram a criação de ZDPs, ao alimentarem a participação na comunidade e expandirem a compreensão dos professores-aprendizes, que verbalizaram e compartilharam conceitos cotidianos que foram aprendidos por meio da prática cultural e estavam ligados à aprendizagem em contextos específicos, provavelmente desprovidos de instruções formais (SMAGORINSKY, P. *et al*, 2003). Da mesma forma que os questionamentos, a exposição dos conceitos cotidianos pelos professores-aprendizes, tornou-se também um instrumento de mediação, uma vez que possibilitou a criação de ZDPs, fazendo com que o professor-aprendiz repensasse sua prática e expusesse novos outros conceitos cotidianos, com base não apenas no questionamento da mediadora, mas levando também em consideração os conceitos cotidianos apresentados pelos outros participantes.

A figura a seguir permite visualizar melhor o completo processo cíclico de mediação dialógica, considerando a CdP desta pesquisa. As etapas a serem consideradas nesse processo dependem do ambiente e/ou aplicativo em que se desenvolve a mediação (*chat*, presencial, videoconferência e/ou *wiki*) e dos recusos humanos, metodológicos e tecnológicos, como abordamos no desenvolvimento da análise. A realização de *espaços de mediação dialógica*, é possibilitada ao se criar ZDPs a partir de três diferentes formas: *questionamentos gerais e específicos, explicitação de conceitos cotidianos e/ou introdução de conceitos científicos e/ou alternativas para transformação desses conceitos*. O caminho percorrido na formação das ZDPs, contemplando uma das três formas citadas, com o intuito de promover espaços de mediação dialógica, dependiam dos recursos humanos, metodológicos e tecnológicos, utilizados na constituição e na configuração da CdP.

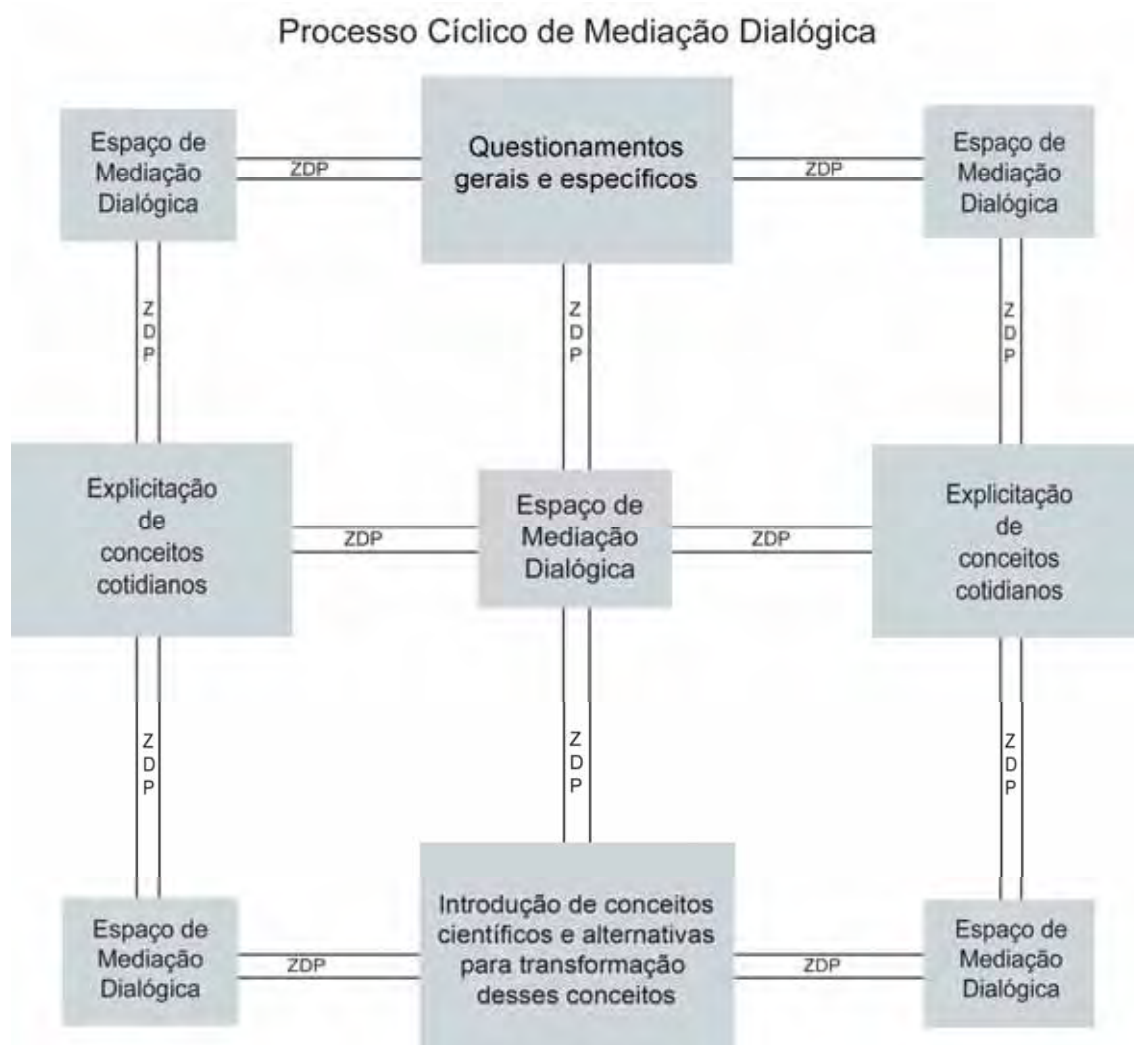


Figura 9: Processo cíclico de mediação dialógica (Figura de minha autoria)

Baseando-nos na formação de conceitos de Vigotski (1987), apresentadas por Smagorinsky et al (2003), que a relaciona ao processo de ensinar e aprender LE, acreditamos que os professores-aprendizes, ao serem mediados via *chat*, possivelmente, desenvolveram apenas *complexos* e *psdeuconceitos* e não alcançarem o estágio mais avançado que seria a aprendizagem dos conceitos. O mesmo acontece nas mediações realizadas em videoconferência e em encontros presenciais, em que, provavelmente, não se atinge o cume da atividade intelectual, que seria a formação de conceitos, diferentemente da atividade referente à quarta mediação, realizada no *wiki*, em que verificamos o levantamento de conceitos cotidianos, introdução de conceitos científicos (leitura), proposta de atividade para internalização de conceitos científicos e, por fim, intenção de concretizar esses conceitos.

De maneira geral, na formação desta CdP, houve um comprometimento e contribuição dos professores-aprendizes e da mediadora, uma vez que havia troca de experiências entre os envolvidos. Os participantes *engajam-se mutuamente* de maneira complexa uns com os outros e com a experiência de ensinar e aprender, o que demonstra uma *iniciativa conjunta*, que reflete toda essa complexidade de engajamento entre os participantes e cria, na medida do possível, uma identidade para essa CdP com rotinas, palavras, instrumentos, modo de fazer as coisas, histórias, símbolos, que configuram todo um *repertório compartilhado* pelos membros da comunidade.

A postura da mediadora corrobora com uma postura mais colaboradora, valorizando a prática como um momento de (re)construção, por meio da reflexão, análise e problematização (WALLACE, 1991; PIMENTA e GHEDIN, 2002; VIEIRA-ABRAHÃO, 2006), partindo das necessidades dos aprendizes ou objetivando abordar temas que julgava relevante para eles, principalmente por meio de questionamentos, que iam do mais geral ao mais específico. A postura de cada professor-aprendiz, por sua vez, refletia, na medida do possível, uma postura ativa de participação e colaboração com os professores-aprendizes, com a mediadora e consigo mesmo, revelando repertório compartilhado, iniciativa conjunta e engajamento mútuo, indispensáveis na constituição de uma CdP (WENGER, 1998). Parte-se, assim, de um novo conceito de colaboração, apresentado por Midoro (2002), que se baseia na codivisão de experiências, sobre a identificação de melhores práticas e sobre a ajuda recíproca diante dos problemas cotidianos em detrimento de um intervento formativo de propostas de atividades colaborativas.

O conceito dessa prática colaborativa é simples, de acordo com Midoro (2002). Se alguém tem algum problema, pede-se ajuda a quem provavelmente já o enfrentou, se é dada uma solução e esta é compreendida, aprende-se uma coisa nova e, se isso não acontece, tenta-se procurá-la junto com quem a tem ou pode ter o mesmo problema. Como afirma Midoro (2002), por meio da formação de comunidade, há um crescimento pessoal e, acrescentamos, profissional, que não está vinculado a um percurso formativo “traçado”, mas a uma codivisão de experiências, à caracterização de melhores práticas e a uma ajuda recíproca diante do confronto de problemas cotidianos da prática profissional.

Assim, a formação do professor em CdP, como mostrado neste estudo, faz com que se repense as atividades curriculares de tal modo que suas intervenções momentâneas e futuras, bem como sua aprendizagem, não estejam baseadas, como afirma Trentin (1998), em modelos de transmissão do saber ou de tratamento de informação, mas na criação de situações, nas quais a aprendizagem assume lugar por meio de objetivos definidos e

sucessivas interações entre os envolvidos, auxiliados por materiais adequados e pela orientação de docentes, no nosso caso, formadores. Concebida dessa forma, a formação de professores muda radicalmente a natureza do processo de ensino e aprendizagem, assim como a interrelação entre os aprendizes e docentes.

Embora a prática seja voltada para uma formação nesses moldes, há algumas questões relacionadas à prática da mediadora que merecem ser (re)pensadas. Foi um grande desafio explorar tecnicamente o ambiente e utilizá-lo pedagogicamente da melhor forma possível, como no caso do *wiki*. Talvez a necessidade de habilidade técnica e exploração de recursos e possibilidades pela professora-mediadora seja uma forma mais eficiente para ganhar tempo e alcançar, com êxito, o objetivo proposto, explorando novas possibilidades com os professores-aprendizes. Uma outra questão a ser considerada, é a possível necessidade do professor-formador ser proficiente ou trabalhar com a LE em questão. As mediações, em diversos momentos, poderiam estar voltadas também para aspectos mais pontuais (principalmente os referentes a empasses linguísticos), caso a mediadora tivesse feito uso desses recursos diante das necessidades encontradas nas interações e não explicitadas pelos professores-aprendizes.

Verificou-se, ainda, uma dificuldade, nas mediações realizadas por meio do recurso de videoconferência do *Oovo*, em lidar com a diminuição de intervenções acentuadas, características das mediações presenciais ou das salas de aulas típicas. Houve intervenção menos acentuada pela mediadora e uma maior capacidade de expressão dos professores-aprendizes, porém, o nível e o tipo de reflexão realizados não foram diferentes daqueles realizados no ambiente presencial e no *chat* e a sua figura fazia-se totalmente necessária para direcionar a reflexão e realizar associações e sínteses. Por outro lado, propiciar essa maior liberdade aos aprendizes para que eles se expressem mais talvez seja um primeiro passo em direção ao desenvolvimento de um trabalho colaborativo, em busca de uma reflexão coletiva que tende a ser orientada pelo professor-mediador, porém em doses cada vez mais sutis. Questões como essa fazem o professor analisar e repensar, constantemente, a sua prática, seja em ambientes virtuais ou não, e mostram a necessidade de formação pré-serviço em CdP em contextos virtuais para que ele possa ter uma melhor desenvoltura futuramente na função de professor, nesse e em outros contextos.

Ademais, uma outra questão, que merece ser destacada, com relação à prática da mediadora está relacionada, especificamente, à introdução de conceitos científicos. Constatamos que, em diversos momentos, a mediadora apenas citou e/ou realizou uma tímida introdução de conceitos científicos e, portanto, perdeu a oportunidade, criada a partir de sua

própria mediação dialógica, de introduzir e de desenvolver esses conceitos, de maneira mais aprofundada, e de estabelecer uma rica relação entre teoria e prática, para que a formação do professor de línguas pudesse ser desenvolvida de maneira plausível. Essa dificuldade em ensinar conceitos ainda é verificada em muitos contextos de formação de professores. Faz-se necessário direcionar maior atenção aos programas de formação de professores, de maneira geral, para que os formadores de professores sejam capazes de propiciar, de maneira mais incisiva, a partir de uma relação dialética e estratégica, a introdução, construção e transformação de conceitos científicos.

De acordo com Zeichner (2008), a postura individualista do professor, que não possibilita a discussão sobre sua própria prática com os demais e dificulta possíveis transformações, trata-se de uma outra questão que ocasiona o insucesso na formação docentes e que necessita ser contemplada nos programas de formação de professores. Assim, a reflexão, quando acontece, é realizada de maneira individual, diferentemente da reflexão desenvolvida em CdP como a deste estudo. Por meio da construção dessa CdP, os professores-aprendizes, com auxílio da mediadora, realizaram, durante as sessões de mediação, reflexões sobre a prática dos participantes, realizadas essencialmente a partir dos questionamentos da mediadora, apoiadas na literatura da área, presentes em forma de texto, vídeo e apenas citações da própria professora-mediadora, que, como dissemos anteriormente, perde, em diversos momentos, a oportunidade de introduzir e abordar de maneira mais efetiva os conceitos científicos.

Tem-se, dessa forma, com base nas definições de reflexão abordadas por Van Manen (1997) e Zeichner (2003 e 2008), uma nova categoria de reflexão, a prático-teórico-colaborativa. Esta traz conceitos da reflexão prática de Zeichner (2003), já que busca refletir sobre fatos ocorridos no tandem, mas vai um pouco além por estar respaldada na literatura da área e não apenas na prática dos envolvidos e, além disso, assume um caráter social, uma vez que há o apoio colaborativo e mútuo entre os participantes, o que a torna prática mais ou menos teórica e, ao mesmo tempo, mais ou menos colaborativa, a depender dos recursos utilizados (principalmente metodológicos e tecnológicos). Este não foi um caminho da mão única, uma vez que a busca por uma prática reflexiva, principalmente pela professora-mediadora, possivelmente influenciou estes recursos, que foram abordados ao respondemos à primeira pergunta de pesquisa. Por outro lado, a configuração da CdP foi influenciada pela prática reflexiva, que, por sua vez, sofreu influências e foi desenvolvida a partir da formação da CdP.

Apesar do êxito na formação da CdP, esta enfrentou problemas e desafios que, se por um lado, distorcem um pouco a visão de comunidade ideal para a formação de professor, por outro, tornam-na real e sujeita a dificuldades e desafios, encontrados em qualquer prática e em qualquer ambiente de formação, com as peculiaridades próprias do contexto em questão. Podemos citar a falta de uma postura ainda mais ativa e autônoma dos professores-aprendizes, o que requer um trabalho muito mais intenso da mediadora, principalmente na busca pelo desenvolvimento reflexivo; a falta de tempo, energia e motivação por parte de alguns participantes, principalmente dos que deixaram a comunidade e, ainda, a dificuldade em lidar com ambientes novos como o *wiki* e fazer com que os professores-aprendizes participassem de atividades assíncronas e de produção textual coletiva.

Esses desafios e obstáculos permitem concluir que a formação de CdP ainda é um desafio que deixa abertas muitas questões para serem estudadas futuramente. Quando realizadas de maneira virtual, essas questões tornam-se ainda mais delicadas, uma vez que, no que se refere mais especificamente à tecnologia que possibilita o seu desenvolvimento, se de um lado é reconhecida a utilidade desses recursos tecnológicos, de outro, deve-se observar fortes limitações à difusão de tais práticas, que necessitam ser consideradas, como afirma Trentin (2004). De acordo com o autor, a existência de CdPs se deve a outros fatores, além do uso de suportes tecnológicos, que podem contribuir em modo substancial e otimizar a comunicação, seja para completar aquela em presença, seja para amplificar e estender aquela a distância. De acordo com Trentin (2004), a experiência com as CdP tem demonstrado cada vez mais que o seu sucesso está estreitamente relacionado a fatores sociais, culturais e organizativos e, em segundo lugar, aos aspectos tecnológicos. Levar isto em consideração é fundamental antes de iniciar um trabalho em que se tenta buscar uma tecnologia perfeita para se desenvolver as atividades da CdP.

Isso não significa desconsiderar o impacto tecnológico que influencia a configuração da CdP, assim como é também influenciado por ela. Acreditamos que o grande problema está em acreditar que por si só os recursos tecnológicos e/ou ambiente virtuais são fatores que contribuem para a formação de CdP e, conseqüentemente, dos professores-aprendizes, sem que sejam consideradas outras questões tão pertinentes a esse ambiente e relacionadas a esta prática que são fundamentais para compreender melhor como se dá a formação nesse meio e para atuar nesse meio.

4.2 Limitações da pesquisa e sugestões para futuras investigações

Algumas questões, tópicos e instrumentos, se pudessem ter sido abordados de maneira diferenciada, poderiam ter enriquecido ainda mais este trabalho. Como exemplo, citamos as reuniões de mediação presenciais que foram gravadas em áudio e assistidas pela pesquisadora, mas que poderiam ter sido registradas em vídeo. Isso facilitaria ainda mais a análise dos dados e sua credibilidade. Outra questão refere-se ao retorno dos professores-mediadores, que, apesar de terem sido muito solícitos, não responderam a algumas perguntas de pesquisa, enviadas por *e-mail* e solicitadas após a análise dos dados para esclarecer possíveis dúvidas ou confirmar possíveis pontos de vista. Talvez isso tenha ocorrido porque os professores-aprendizes estava engajados em outras atividades e não apresentavam muito tempo disponível.

A pesquisa poderia ter sido aberta a um número maior de participantes, de vários níveis, desde o início, porque deveríamos ter contado com a desistência de alguns participantes. Assim sendo, todos os professores-aprendizes teriam participado desde o início da pesquisa, principalmente das fases de apresentações dos seminários pelos doutorandos, que foram muito importantes.

Ademais, a pesquisadora poderia ter utilizado outros aplicativos e plataformas, de acordo com os interesses dos participantes. Para o desenvolvimento dessa pesquisa, tencionou-se trabalhar com determinados aplicativos e recursos, porém, em nenhum momento considerou-se o uso de outros que poderiam ter sido indicados pelos professores-aprendizes. Nem os professores-aprendizes e nem ao menos a professora-mediadora sugeriram quaisquer outros recursos e talvez isso tenha ocorrido por falta de abertura dada pela pesquisadora.

Pesquisas realizadas futuramente podem atentar para essas questões e ainda podem considerar outros fatores que não foram contemplados nesse estudo ou que necessitam ser contrapostos aos dados analisados. Um deles seria realizar pesquisa com participantes que ainda não se conhecem e que não têm contato presencial, a fim de se pesquisar até que ponto se consegue desenvolver uma CdP apenas utilizando-se do contexto virtual e qual grau de confiança e engajamento mútuo essa comunidade apresentaria.

Além disso, as pesquisas poderiam fazer uso de outros instrumentos, aplicativos, plataformas e ambientes tecnológicos como Blog, *Moodle*, entre diversos outros disponíveis na internet e gratuitos. Uma outra possibilidade seria utilizar os mesmos recursos

tecnológicos desta pesquisa, mas começar as mediações usando ordem inversa de instrumentos e de aplicativos utilizados para saber até que ponto o fato de os aprendizes terem estreitado os laços de amizade auxilia na desinibição e até que ponto os instrumentos podem contribuir para isso.

Apesar das limitações explicitadas anteriormente, acreditamos que este estudo pôde contribuir para compreendermos a constituição e configuração de uma CdP voltada para a formação inicial do professor de LE no contexto virtual e para atuar nestes contextos. Por meio deste estudo, foi possível investigar os recursos humanos, metodológicos e tecnológicos, utilizados na formação da CdP, por meio das mediações, e compreender como foi realizado o desenvolvimento da prática reflexiva ao longo da constituição dessa comunidade. Propomos que outras pesquisas sejam realizadas neste e em outros ambientes virtuais de mediação, contemplando o desenvolvimento de CdPs e do processo reflexivo na formação do professor de línguas de LE, de forma a elucidar novos aspectos dessa formação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDELRAHEEM, A. Y. Computerized Learning Environments: Problems, Design Challenges and Future Promises. *The Journal of Interactive Online Learning*, v.2, n.2, 2003.

ALMEIDA FILHO, L. J. C. P. O professor de língua(s) profissional, reflexivo e comunicacional. Brasília. Editora da UNB. *Revista Horizontes da Linguística Aplicada*. v.3, n.1, 2004.

ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. M. *Focus on the Language Classroom*. Cambridge: CUP, 1991.

ANDRÉ, M. E. D. A. Diferentes tipos de pesquisa qualitativa. In: *Etnografia da Prática Escolar*. 4.ed. Campinas: Papires, 2000.

_____. *Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

ARNOLD, N. et al. Using Computer-Mediated Communication to Establish Social and Supportive Environments in Teacher Education. *CALICO Journal*, v.22, n.3, p.537-566, 2005.

BANZATO, M. La chat didattica: gli strumenti di comunicazione sincrona. In: _____. *Apprendere in Rete: modelli e strumenti per l'e-learning*. Torino: UTET Libreria, 2002.

BARAB, S. A.; DUFFY, T. From Practice Fields to Communities of Practice. In: JONASSEN, D. H.; LAND, S. M. (eds). *Theoretical foundations of learning environments*. Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, 2000.

BARBOSA, A. E. T. Ambientes de aprendizagem de curso on-line e desenvolvimento de pensamento crítico. *Estudos Linguísticos XXXV*, p.392-401, 2006.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. *Linguagem & Ensino (UCPel)*, Pelotas - RS, v. 7, n. 1, p.123-156, 2004.

BARRETO, R. G. Novas tecnologias na educação presencial e a distância. In: BARBOSA, R. L. L. (org.). *Formação de educadores: Desafios e Perspectivas*. São Paulo: Editora Unesp, 2003.

BEDRAN, P. F. A (re) construção de crenças sobre língua, ensino e aprendizagem na interação dos professores mediadores e dos pares interagentes no Teletandem. Dissertação de mestrado. São José do Rio Preto: UNESP/IBILCE, 2008.

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.

_____. Dos princípios do tandem ao 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.

BOCCONI, S.; POZZI, F. Un modello di comunicazione del formatore in rete. In: MIDORO, V. *E-learning : apprendere in rete: teoria e prassi della formazione in rete*. Ortona: Edizioni Menabò Didattica, 2002.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*. ed. 3. Needham Heights, MA: Allyn Bacon, 1992.

BRAGA, D. B. Práticas Letradas Digitais: Considerações sobre Possibilidades de Ensino e de Reflexão Social Crítica. In: ARAÚJO, J. C. *Internet e Ensino – novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

BRAMMERTS, H. Aprendizagem autônoma de línguas em tandem: desenvolvimento de um conceito. In: DELILLE, K. H.; CHICHORRO, A. (org.) *Aprendizagem autônoma de línguas em tandem*. Trad. de Manuela de Carvalho Simões. Lisboa: Edições Colibri, 2002.

____; CALVERT, M. Aprender através da comunicação em tandem. In: DELILLE, K. H.; CHICHORRO, A. (org.) *Aprendizagem autônoma de línguas em tandem*. Trad. de Manuela de Carvalho Simões. Lisboa: Edições Colibri, 2002.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Ministério da Educação e Cultura, Brasília, 1996.

____. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Língua Estrangeira*. Ministério da Educação e Cultura, Brasília, 1998.

____. *Diretrizes Curriculares para o curso de Letras*. Conselho Nacional de Educação, Brasília, 2001.

____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Conselho Nacional de Educação, Brasília, 2002.

____. *Reforma da Educação Superior do Ministério da Educação. Documento II*. Ministério da Educação e Cultura, Brasília, 2004.

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

BRUNNER, J. J. Educação no encontro com as novas tecnologias. In: TEDESCO, J. C. (org.). *Educação e Novas Tecnologias: esperança ou incerteza*. São Paulo: Cortez, 2004.

BULLA, G. S.; BONOTTO, R. C. Cursos de formação de professores de línguas a distância: reflexões sobre aspectos organizacionais e desenvolvimentais. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; GIL, G. *Educação de professores de línguas: os desafios do formador*. Campinas: Pontes Editores, 2008.

BURNS, A. *Collaborative Action Research for English Teachers*. Cambridge: CUP, 1999.

BURNS, A.; RICHARDS, J.C. Introduction. In: JOHNSON, K. E. *Second Language Teacher Education a sociocultural perspective*. New York: Routledge, 2009.

BURTON, J. Reflective Practice. In: BURNS, A.; RICHARDS, J. C. (org.). *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

CARVAJAL, N. M. H. El chat como herramienta de comunicación en la educación a distancia: usos y potencialidades para fomentar el aprendizaje cooperativo. *Docencia Universitaria*. Universidad Central de Venezuela. Venezuela, v.II, n.2, 2001.

CLARKE, M. *Language Teacher Identities: Co-constructing Discourse and Community*. Multilingual Matters: England, 2008.

COCHRAN-SMITH, M. The problem of teacher education. *Journal of Teacher Education*, v.55, n.4. setembro/outubro 2004.

COLLINS, H.; FERREIRA, A. (org.). *Relatos e experiências de ensino e aprendizagem de línguas na internet*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

CRYSTAL, D. *Language and the internet*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

_____. *A revolução da linguagem*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

DELILLE, K. H.; CHICHORRO, A. (org.) *Aprendizagem autônoma de línguas em tandem*. Trad. de Manuela de Carvalho Simões. Lisboa: Edições Colibri, 2002.

DUTRA, D. P. A formação pré-serviço e o currículo de Letras. In: GIMENEZ, T. (Org). *Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudanças*. Londrina: ABRAPUI, 2003.

____; MELLO, H. A prática reflexiva na formação inicial e continuada de professores de língua inglesa. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (org.). *Prática de ensino de língua estrangeira: Experiências e Reflexões*. Campinas: Pontes Editores, 2004.

____; OLIVEIRA, S. B. Prática reflexiva: tensões instrucionais vivenciadas pelo professor de língua inglesa. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (org). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes Editores, 2006.

EGBERT, J. Learning in context: situating language teacher learning in CALL. In: HUBBARD, P.; LÉVY, M. (org.). *Teacher Education in CALL*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2006.

ELLIS, R. SLA and Teacher Education. In A. Burns and J. C. Richards (Eds.), *The Cambridge guide to second language teacher education*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2009.

ERICKSON, F. Qualitative Methods in Research on Teaching. In: M. C. Wittrock (ed.). *Handbook of Research in Education*. New York: Macmillan, 1986.

____; WILSON, J. Sights and Sounds of Life in Schools: A Resource Guide to Film and Videotape for Research and Education. *Institute for Research on Teaching of The College of Education at Michigan State University*, n.125, 1982.

FARIAS, M.; ARMENDÁRIZ, A. M.; GIL, G. et al. Sociocultural and Political Issues English Teacher Education: Policies and Training Argentina, Brazil, Chile and Colombia. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; GIL, G. *Educação de professores de línguas: os desafios do formador*. Campinas: Pontes Editores, 2008.

FÁVERO, M. L. A. Universidade e Estágio curricular: subsídios para discussão. In: ALVES, N. *Formação: Pensar e Fazer*. Coleção Questões de nossa época, v.1, ed.7. São Paulo: Cortez, 2002.

FIGUEIREDO, F. J. Q. A aprendizagem colaborativa de línguas: algumas considerações conceituais e terminológicas. In: *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Ed. da UFG, 2006.

FRANCO, C. P. Novas tecnologias, novas perspectivas para o ensino-aprendizagem de língua estrangeira. *Caderno de Letras*. n.24, p.145-156, 2008.

FREEMAN, D. Renaming experience/reconstructing practice. Developing new understanding of teaching. *Teaching and Teacher Education*, v.9, p.485-498, 1993.

FREEMAN, D.; JOHNSON, K. Toward Linking Teacher Knowledge and Student Learning. In: TEDICK, D.(eds.). *Second Language Teacher Education International Perspectives*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2005.

FREIRE, M. M. A formação de professores em uma sociedade em processo de digitalização. In: VII CELSUL, 2006, Pelotas. *Resumos*. Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, 2006, p.68-69.

____. Formação tecnológica de professores: problematizando, refletindo, buscando. In: SOTO, U.; MAYRINK, M. F.; GREGOLIN, I. V. (Org.) *Linguagem, educação e virtualidade: experiências e reflexões*. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2009.

GEBHARD, J. G. Models of Supervision. In: RICHARDS, J. C.; NUNAN, D. *Second Language Teacher Education*. UK: Cambridge University Press, 1990.

GERVAI, S. M. S. Chats em contexto de aprendizagem. In: COLLINS, H.; FERREIRA, A. (org.). *Relatos de experiência de ensino e aprendizagem de línguas na internet*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

GHEDIN, E. Professor Reflexivo: da alienação à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

GIBSON, S.; McKAY, R. *How Research On the Use of Computer Technologies can inform the work of Social Studies Educators*. Disponível em: http://www.quasar.ualberta.ca/css/Css_35_2/research_computer_technologies.htm>>. Acesso em ago 2010.

GIL, G. Mapeando os estudos de formação de professores de Línguas no Brasil. In: FREIRE, M. M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs). *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas: ALAB/Pontes, 2005.

GILLHAM, B. *The Research Interview*. Londres e Nova Iorque: Continuum, 2000.

GIMENEZ, T. Reflective teaching and teacher education: contributions from teacher thinking. *Linguagem & Ensino (UCPel)*. Pelotas. v.2, n.2, p. 129-143, 1999.

____. CRISTÓVÃO, V. L. L. Derrubando paredes e construindo pontes: formação de professores de língua inglesa na atualidade. *Rev. Brasileira de Linguística Aplicada*, v.4, n.2, 2004.

____. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da Linguística Aplicada. In: FREIRE, M. M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M. F. (org.). *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas: ALAB/Pontes, 2005.

____. A formação de professores de línguas estrangeiras nos programas governamentais: integrando universidade e escola em comunidades de aprendizagem. In: DALBEN, Angela; DINIZ, Julio; LEAL, Leiva; SANTOS, Lucíola (orgs.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: alfabetização e letramento*. Ensino de línguas estrangeiras. Belo Horizonte, Autêntica, 2010.

GIROLAMO, R. L' internet-tandem nella didattica. *Bollettino Itals*, n.11, 2005. Disponível em: <<<http://www.assis.unesp.br/teletandembrasil>>> . Acesso em: 6 mar 2006.

GOURLAY, S. N. Communities of practice: a new concept for the new millenium, or the rediscovery of the wheel? In: EASTERBY-SMITH, M.; ARAUJO, L. e BURGOYNE, J. (eds). *Organizational Learning*. 3rd International Conference, Lancaster University, 6-8 june, v.1, 1999.

GRAVES. K. The Curriculum of Second Language Teacher Education. In: BURNS, A.; RICHARDS, J.C. (org). *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

HALL, P. R.; KNOX, J. S. Language Teacher Education by Distance. In: In: BURNS, A.; RICHARDS, J. C.; (org.). *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

HALU, R. C. *Formação de formadoras de professores de inglês em contexto de formação continuada (NAP- UFPR)*. Tese de Doutorado. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2010.

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.

HANSON-SMITH, E. Communities of practice for pre- and in-service teacher education. IN: HUBBARD, P.; LEVY, M. *Teacher education in CALL*. Amsterdam: John Benjaminis Publishing Company, 2006.

HAWKINS, M.; NORTON, B. Critical Language Teacher Education. In: BURNS, A.; RICHARDS, J. C. (org.). *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

HEMLING, B. Trabalho em grupos de “colegas” – os tandems aprendem com outros tandems. In: DELILLE, K. H.; CHICHORRO, A. (org.). *Aprendizagem autônoma de línguas em tandem*. Trad. De Manuela de Carvalho Simões. Lisboa: Edições Colibri, 2002.

HUBBARD, P.; LÉVY, M. The scope of CALL Education. In __. *Teacher Education in CALL*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2006.

HURD, S. Autonomy and the Distance Language Learner . In: HOLMBERG; B.; SHELLEY, M.; WHITE, C. (eds). *Distance Education and Languages: Evolution and Change. New perspective on Language and Education*. Clevedon, UK: Multilingual Matter, p.1-19.
Disponível em: <<http://oro.open.ac.uk/622/1/Hurd_Autonomy_chapter.pdf>>. Acesso: jan 2010.

JOHNSON, K. E. Trends in Second Language Teacher Education. In: BURNS, A.; RICHARDS, J. C. (org.). *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009a.

JOHNSON, K. E. *Second Language Teacher Education: a sociocultural perspective*. New York: Routledge, 2009.

JORDÃO, C. M. O professor de Língua Estrangeira e o compromisso social. In: CRISTÓVÃO, V. L. L.; GIMENEZ, T. (org.). ENFOPLI: *Construindo uma comunidade de formadores de professores de Inglês*. Londrina: Artgraf, 2005.

KERN, R.; WARE, P.; WARSCHAUER, M. Network-Based Language Teaching. In: VAN DEUSEN-SCHOLL, N.; HORNBERGER, N. H. (eds). *Encyclopedia of Language and Education*. 2nd Edition, v.4: *Second and Foreign Language Education*, p.281-292, 2008.

KESSLER, G. Assessing CALL teacher training. In: HUBBARD, P.; LÉVY, M. (org.). *Teacher Education in CALL*. Philadelphia. John Benjamins Publishing Company, 2006.

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

KORTHAGEN, F.A.J. Helping student teachers to become reflective: the supervision process. In: KORTHAGEN, F.A. J. *Leren reflecteren als basis van de lerarenopleiding* [Learning to reflect as a basis for teacher education] 's-Graven-hage: SVO, 1982.

KUMARAVADIVELU, B. Understanding Post-method Pedagogy. In: *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. New Haven, CT: Yale University Press, 2003.

LÁZARO, O. J. Actividades con el chat en la clase de E/EL: lenguaje usado. *Cuadernos Cervantes*, ano III, 2012. Disponível em: <www.cuadernos cervantes.com>. Acesso em: set 2012.

LEGUTKE, M. K.; DITFURTH, M. S. School-Based Experience. In: BURNS, A.; RICHARDS, J. C. (org.). *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

LEUNG, C. Second Language Teacher Professionalism. In: BURNS, A.; RICHARDS, J. C. (org.). *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Trad. de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

_____. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. Trad. de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

_____. *Cibercultura*. Trad. de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBERALI, F. C. *Formação crítica de educadores: questões fundamentais*. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008.

LITTLE, D. A aprendizagem de línguas em tandem e a autonomia do aprendente. In: DELILLE, K. H.; CHICHORRO, A. (org.) *Aprendizagem autônoma de línguas em tandem*. Trad. de Manuela de Carvalho Simões. Lisboa: Edições Colibri, 2002.

LOPES, M. C. L. P.; SALVAGO, B. M. Uma experiência de interatividade em um curso de formação tecnológica do professor na modalidade a distância. *Ideação: Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste - campus Foz do Iguaçu*, v.7, p.71-83, 2005.

MARTÍNEZ, J. H. G. Novas Tecnologias e o desafio da educação. In: TEDESCO, J. C. (org.). *Educação e novas tecnologias: esperança ou incerteza*. São Paulo: Cortez, 2004.

MATEUS, E. F. Educação Contemporânea e desafio da formação continuada. In: GIMENEZ, T. (org). *Trajetórias na formação de professores de língua*. Londrina: EDUEL, 2002.

MATTOS, A. M. A. Colaboração na Formação do professor de língua estrangeira. *Signum – Estudos da Linguagem*, n.10, v.1, p.11-32, 2007.

Mc COLOMBS, B. L. Assessing the Role of Education Technology in the Teaching and Learning Process: A Learner-Centered Perspective, 2000. Disponível em: <<http://www.ed.gov/rschstat/eval/tech/techconf00/mccombs_papaer.html>>. Acesso em: 1 jul 2006.

McDERMOTT, R. Why Information Technology Inspired But Cannot Deliver Knowledge Management. *California Management Review*, v.41, n.4, 1999.

MIDORO, V. Dalla formazione a distanza alle comunità di pratica attraverso l'apprendimento in rete? In: _____. *E-learning: Apprendere Insieme in Rete: Teoria e Prassi della Formazione in Rete*. Ortona: Edizioni Menabò Didattica, 2002.

_____. Come cambia la didattica dell'università virtuale. In: MARGIOTTA, U.; BALBONI, P. *Progettare l'Università Virtuale.: Comunicazione, Tecnologia, Progettazione, Modelli, Esperienze*. Torino: UTET Libreria, 2005.

MIRANDA, M.; OSÓRIO, A. *As TICs no desenvolvimento de comunidades de prática e na formação de educadores – o caso da @rcacomum*. V Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação, 2010. Disponível em: <<<http://www.nonio.uminho.pt/documentos/actas/actchal2007/088.pdf>>>. Acesso em: 19 out 2010.

MOREIRA, A.; PEDRO, L.; ALMEIDA, P. *Didaktosonline: princípios subjacentes á sua conceptualização e prototipagem para a constituição de comunidades de prática*. Disponível em: <<http://www.nonio.uminho.pt/documentos/actas/actchal2005/tema09/03AMoreira.pdf>>. Acesso em ago 2010.

NASCENTE, R. M. M. Formação reflexiva pré-serviço de professores de língua inglesa. *Revista Intercâmbio*, v.XVIII, p.139-154. São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2008.

National Institute for Literacy. *Emerging Technologies in Adult Literacy and Language Education*. Washington, jun 2010.

OLIVEIRA e PAIVA, V. L. Avaliação dos cursos de Letras e a formação do professor. *Revista do GELNE*. João Pessoa. v.5, n.1 e 2, p.193-200, 2004.

_____. *O novo perfil do curso de licenciatura em Letras*. FREIRE, M. M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H.; BARCELOS, A. M. F. (org.). *Linguística Aplicada e Contemporânea*. Campinas: Pontes, 2005.

_____. O computador: um atrator estranho na educação linguística na América do Sul. *Tecnologias na educação*, ano 1, n.1, 2008.

OSÓRIO, E. M. R.; TELLES, J. A. O professor de línguas estrangeiras e o seu conhecimento pessoal da prática: princípios e metáforas. *Linguagem & Ensino*, v.2, n.2, p.29-60, 1999.

PANICHI, L. Tandem Learning and Language Awareness. Materials from the ALA, 2002.

PERDIGÃO, A. L. R. U. Concepções pessoais de futuros professores sobre os processos de aprendizagem e de ensino. In: REALLI, A. M. M. R. *Formação de Professores: Práticas Pedagógicas e escola*. São Paulo: Edufscar, 2002.

PERIN, J.O.R. *Emergência e construção de uma comunidade de prática de formadores de professores de língua inglesa*. Tese de Doutorado. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2009.

PETERS, M. Developing computer competencies for pre-service language teachers: Is one course enough? In: HUBBARD, P.; LÉVY, M. (org.). *Teacher Education in CALL*. Philadelphia: John Bejamins Publishing Company, 2006.

PICCIANO, A. G. Beyond Student Perceptions: issues of interaction, presence, and performance in an online course. *JALN*, v.6, n.1, julh 2002.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

PRABHU, N.S. There is no Best Method – Why? *Tesol Quartely*, v. 24, n. 2, p.161-176, 1990.

RADA, J. Oportunidades e riscos das novas tecnologias para a educação. In: TEDESCO, J. C. (org.). *Educação e Novas Tecnologias: esperanças ou incertezas*. Trad. de Claudia Berliner e Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2004.

REBELO, I. M. M. O uso do chat em sala de aula de L2/LE: Entre a simultaneidade do paradigma e a intermitência do sintagma. São Paulo: LAEL/PUC. *Intercâmbio*, v. XVII, p193-212, 2008.

REN, Y.; WARSCHAUER, M.; LIND, S.; JENNEWINE, L. Technology and English Language Teaching in Brazil. *Letras & Letras*. Uberlândia, v.2, n.25, p.235-254, jul/dez 2009. Disponível em:

<<http://www.gse.uci.edu/person/warschauer_m/warschauer_m_papers.php>>. Acesso em nov 2010.

REINDERS, H. Technology and Second Language Teacher Education. In: In: BURNS, A.; RICHARDS, J. C.; (org.). *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

RICHARDS, J. C. FARRELL, T. S. C. *Professional Development for Language Teachers*. New York: CUP, 2005. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

RICHARDS, J. C; LOCKART, C. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

SALOMÃO, A. C. B. *Gerenciamento e estratégias pedagógicas na mediação dos pares no teletandem e seus reflexos para as práticas pedagógicas dos interagentes*. Dissertação Mestrado. São José do Rio Preto: UNESP/IBILCE, 2008.

SHAVELSON, R. J.; STERN, P. Research on Teachers' Pedagogical Thoughts, Judgments. Decisions and Behavior. *Review of Education Research*, n.4, p.455-498, 1981.

SANTORO, F. M. ; SANTOS, N. . Aprendizagem Organizacional - Uma Abordagem baseada em Processos e Colaboração. *Revista Tecnologia da Informação*, v. 6, p. 31-44, 2006.

SCHON, D. *The Reflective Practitioner: How Professionals Thinking Action*. New York: Basic Books, 1983.

SCHWIENHOSRT, K. Matching Pedagogy and Technology Tandem Learning and Learner Autonomy in Online Virtual Language Environments. In: SOETAERT, R; MAN, E.; VAN BELLE, G. (eds.). *Language Teaching On-line*. Ghent: University of Ghent, 1998. Disponível em: <<<http://teleduc.assis.unesp.br>>> . Acesso em: 6 mar 2006.

SILVA, A.; MARGONARI, D. M. Re/estruturação no processo de formação profissional de professores iniciantes de língua inglesa. *Signum – Estudos da Linguagem*. v.10, n.1, p. 127-142, jul 2007.

SILVERMAN, D. *Doing qualitative research: a practical handbook*. Londres: Sage, 2000.

SIMIÃO, L. F.; REALI, A. M. M. R. O uso do computador, conhecimento para o ensino e a aprendizagem profissional da docência. In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. (org.). *Formação de professores: Práticas Pedagógicas e escola*. São Carlos: Edufscar, 2002.

SINGH, G.; RICHARDS, J. C. Teaching and Learning in the Course Room. In: BURNS, A.; RICHARDS, J. C. (org.). *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

SIQUEIRA, R. A. R.; MESSIAS, R. A. L. Reflexão e ações na formação e atuação do professor de língua portuguesa: o diálogo como condição de autoria na prática educativa. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.11, n.2, p.377-392, jul/dez 2008.

SMAGORINSKY, P *et al.* The Twisting Path of Concept Development in Learning to Teach. *Teachers College Record*. v.105, n.8, p.1399-1436, october 2003.

SOTO, U.; GREGOLIN, I.; MAYRINK, M. et al. *Novas tecnologias em sala de aula: (re)construindo conceitos e práticas*. São Carlos: Claraluz, 2009.

SOUZA, R. A. Z. Telecolaboração na aprendizagem de línguas estrangeiras: um estudo sobre o regime de tandem. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. (org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Ed. Da UFG, 2006.

STAHL, M. M. A formação de professores para uso das novas tecnologias de comunicação e informação. In: CANDAU, V. M. (org.). *Magistério: Construção Cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1997.

Disponível em: <<http://www.mvirtual.com.br/pedagogia/tecnologia/prof_nicts.doc>>. Acesso: mar 2008.

STRECKER, M. Para Pierre Lévy Web 2.0 não é inovação. *Blog: A Rede*, 16 ag 2007.

Disponível em: <<<http://dalberto.wordpress.com/2007/08/16/para-pierre-levy-web-20-nao-e-inovacao/>>>. Acesso: julho 2010.

SYKES, J. M.; OSKOZ, A.; THORNE, S. L. Synthetic Immersive Environments, and Mobile Resources for Language Education. *Calico Journal*, v.25, n.3, p.528-546, 2008.

TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento. In: _____. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

TARONE, E.; ALLWRIGHT, D. Second Language Teacher Learning and Student Second Language Learning: Shaping the Knowledge Base. In: TEDICK, D.(ed.). *Second Language Teacher Education International Perspectives*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2005.

TELETANDEM NEWS – ONLINE. *As quinze diretrizes para a mediação*. Ano1, n.1, maio 2006. Disponível em:
 <<http://www.teletandembrasil.org/site/docs/Newsletter_Ano_I_n_1.pdf>>.
 Acesso: jan 2006.

TELLES, A. J. *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas: Pontes Editores, 2009.

THORNE, S. L. Mediating Technologies and Second Language Learning. In: LEU, D.; LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (eds.). *Handbook of Research on New Literacies*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum., 2008.

____; PAYNE, J. S. Evolutionary Trajectories, Internet mediated Expression and Language Education. *Calico Journal*, v.22, n.3, p.371-397, 2005.

TRENTIN, G. Telemática e cooperação educativa. In _____. *Insegnare e apprendere in rete*. Bologna: Zanichelli Editore, 1998.

____. *Apprendimento in Rete e Condivisione delle Conoscenze: ruolo, dinamiche e tecnologie delle comunità professionali online*. Milano: Franco Angeli, 2004.

TUDOR, I. *The Dynamics of the Language Classroom*. Cambridge: CUP, 2001.

VALCHER, P. Piattaforme e standard tecnologici. In: BALBONI, P.; MARGIOTTA, U. *Progettare l'Università Virtuale: Comunicazione, tecnologia, progettazione, modelli, esperienze*. Torino: UTET Libreria, 2005.

VALENTE, C.; MATTAR, J. *Second Life e Web 2.0 na Educação: o potencial revolucionário das novas tecnologias*. São Paulo: Novatec Editora, 2007.

VAN HUIZEN, P. A Vygotskian Perspective on Teacher Education. *J. Curriculum Studies*. v. 37, n.3. p.267-290, 2005.

VAN MANEN, M. Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical. *Curriculum Inquiry*, 6, p. 205-228, 1977.

VASSALO, M. L.; TELLES, J. Foreign language learning in-tandem: Theoretical principles and research perspectives (Parte I). 2006a.

Disponível em:<<<http://www.assis.unesp.br/departamentos/joaotelles.php>>>. Acesso: 12 dez 2006.

____. Foreign language learning in-tandem: Theoretical principles and research perspectives (Parte I). 2006a. Disponível em:

<<<http://www.assis.unesp.br/departamentos/joaotelles.php>>>. Disponível em: 12 dez 2006.

____. Teletandem: uma proposta alternativa no ensino/aprendizagem assistido 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.

____. Ensino e aprendizagem de línguas em tandem: princípios teóricos e perspectiva 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, 2009a.

VERDE LEAL, V. P. L. *O chat quando não é chato: O papel de mediação pedagógica em chats educacionais*. In: ARAÚJO, J. C. (org.). Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

VIEIRA, M. F. V. Ambiente Wiki na Educação: Produção colaborativa do conhecimento compartilhado na web. *Revista Tecnologias na Educação*, ano 1, n.1, 2008.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Crenças pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de lingual estrangeira e sua formação inicial. In: *Prática de Ensino de Língua Estrangeira: Experiências e Reflexões*. Campinas: Pontes Editores, 2004.

____. A formação inicial e o desenvolvimento profissional do professor de línguas estrangeiras: práticas e pesquisas. *Horizontes da Linguística Aplicada*. Ano 5, n.2, dez 2006.

____. Metodologia na investigação das crenças. In: _____. BARCELOS, A. M. F. *Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes Editores, 2006a.

____. The Construction of Theoretical and Practical Knowledge in Initial Teacher Education. *Profile 7*. Colombia: Universidad Nacional de Colombia, p.88-99, 2006.

____. A Formação inicial do professor de língua estrangeira: parceria universidade e escola pública. In: *Linguística Aplicada: múltiplos olhares*. AVARES, M. L. O.; SILVA, K. A. (org.). Campinas: Pontes Editores, 2007.

____. Teletandem Brasil – Línguas estrangeiras para todos: um espaço para a formação de professores de línguas. 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.

____. A formação de professores de línguas: Passado, presente e futuro. In: SILVA, K. A. *Ensinar e Aprender Línguas na Contemporaneidade: Linhas e Entrelinhas*. Campinas: Pontes Editores, 2010a.

VIGOTSKI, L. V. *Pensamento e Linguagem*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo São Paulo: Martins Fontes, 1987.

____. *Pensamento e Linguagem*. Tradução de Jefferoson Luiz Camargo. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

____. *A formação social da mente*. Tradução de José Cippola Neto et al. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. P. Understanding Reflective Teaching. In: *Reflective Teaching: Na Introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1996.

____. Educating Reflective Teacher for Learner Centered-Education Possibilities and Contradictions. In: GIMENEZ, T. (org.). *Ensinando e Aprendendo Inglês na Universidade: Formação de Professor em Tempos de Mudança*. Londrina: ABRAPUI, 2003.

____. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educ. Soc. Campinas*, v.29, n.103, p.535-554, maio/ag 2008. Disponível em: <<<http://www.cedes.unicamp.br>>>. Acesso: nov 2010.

WALLACE, M. J. Teacher education: Some Current Models. In: _____. *Training Foreign Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

____. The Reflective Model Revisited. In: TRAPPES-LOMAX; Mc GRATH, I. *Theory in Language Teacher Education*. Essex: Longman, 1999.

WARRINER, D. S. Competent performances of situated identities: Adult learners of English accessing engaged participation. *Teaching and Teacher Education*, n.26, p.22-30, 2010.

WENGER, E. *Communities of practice – a brief introduction*, jun 2006. Disponível em: <<www.ewenger.com>>. Acesso: jan 2010.

____. Communities of practice: where learning takes place. *Benchmark Magazine*, 1991. Disponível em: <<<http://www.ewenger.com/pub/index.htm>>>. Acesso: julh 2010.

____. *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

____; SNYDER, W. M. Communities of Practice: The Organizational Frontier. *Harvard Business Review*. Jan/fev 2000. Disponível em: <<<http://www.ewenger.com/pub/index.htm>>>. Acesso: julh 2010.

____; MCDERMOTT, R.; SNYDER, W. M. *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press, 2002.

____; ROWE, K. Technology for communities. Communities of practice. CEFRIO Book Chapter, 2005. Disponível em: <<http://technologyforcommunities.com/CEFRIIO_Book_Chapter_v_5.2.pdf>>. Acesso: 19 out 2010.

____; WHITE, N.; SMITH, J. D. *Digital Habitats: stewarding technology for communities*. United States of America: CPsquare, 2009.

WILLIAMS, M. Learning Teaching: a Social Constructivist Approach – Theory and Practice or Theory with Practice? In: TRAPPES-LOMAX; M.; GRTH, I. *Theory in Language Teacher Education*. Longman, 1999.

ANEXOS

Reunião de Mediação - Chat**1ª Reunião de Mediação****Participantes:**

Professores-aprendizes: Ivo, Giovanna, Franco e Sara.

Professora-mediadora: Stella

Data: 01/12/2009

Recurso utilizado: *Chat* do Messenger

Forma de gravação: Próprio Windows

Stella: (13:19)

oi, gente

Stella: (13:19)

vamos ter que conversar por chat

Stella: (13:20)

respondam, por favor...

Isaac Ruy: (13:20)

oi

Stella: (13:20)

todos me lêem??

Simone Pereira: (13:20)

olá

Janaína: (13:21)

ooi!

Sara: (13:21)

aham!!

Ivo: (13:21)

faremos pelo chat então?

Giovanna: (13:21)

sim!

Sara: (13:21)

ok

Ivo: (13:21)

haha

Sara: (13:21)

acho que hoje será melhor pelo chat

Stella: (13:21)

da próxima vez, tentatmos pelo vídeo...

Janaína: (13:21)

ok

Suzi: (13:21)

alguém está gravando nossa conversa??

Giovanna: (13:21)

eu não estou

Sara: (13:21)

td bem

Ivo: (13:21)

o único mode de fazermos por vídeo é marcarmos de 3 em 3 por reunião

Ivo: (13:22)

eu não estou

Franco: (13:22)

eu também não estou gravando

Ivo: (13:22)

mas podemos copiar e colar no word no fim

Stella: (13:22)

bom, alguém sabe como se grava??

Sara: (13:22)

eu também não

Ivo: (13:22)

como é por chat podemos gravar no fim

Stella: (13:22)

boa idéia isaac - gravamos no word no fianl

Ivo: (13:22)

:)

Sara: (13:23)

isso!

Franco: (13:23)

como a reunião será escrita é só copiar e jogar no word a conversa

Stella: (13:23)

bom, queria saber o que vcs estão achando das primeiras interações

Stella: (13:23)

o que teve de bom até agora??

Ivo: (13:24)

Eu estou gostando bastante da interação...

Giovanna: (13:24)

a gente pode fazer uma sequência para cada um contar sua experiência

Stella: (13:24)

o que exatamente vc acha bom nas interações Ivo??

Ivo: (13:24)

minha interagente só tem problemas para me compreender pois sabe a pronúncia do português de Portugal

Stella: (13:25)

ok, primeiro o Ivo e depois a Giovanna e depois a Sara e depois o Franco??

Ivo: (13:25)

acho que o fato de poder falar e escrever em italiano já é um ótimo motivo...

Sara: (13:25)

ok

Stella: (13:26)

Ivo, vc acha melhor falar ou escrever em italiano?

Ivo: (13:26)

mas o único problema é que ela não conhece muito sobre a cultura italiana... ou melhor não é que não conhece... é que não gosta

Ivo: (13:26)

eu prefiro falar

Stella: (13:26)

e os outros??

Giovanna: (13:27)

eu, por enquanto só fiz interação por chat

Stella: (13:27)

e como foi, Giovanna?

Giovanna: (13:27)

ainda não deu para falar

Sara: (13:27)

eu prefiro os dois...eu gosto de interagir...é claro que falando dá pra abordar muito mais assuntos, mas escrevendo vemos nossos erros de escrita...não sei bem...acho que as duas formas tem utilidades distintas, mas indispensáveis

Giovanna: (13:28)

tive um pouco de dificuldade, pois eu tinha que escrever rápido e às vezes me esquecia de algumas palavras

Stella: (13:28)

vcs concordam com o que a Giovanna disse sobre falar x escrever?

Ivo: (13:28)

está aí a diferença da fala... o improvisado é mais rápido

Giovanna: (13:28)

a minha parceira escreve muito bem em português, quase não cometeu erros

Ivo: (13:28)

o Franco ainda está digitando???

Ivo: (13:28)

hahahahaha

Stella: (13:29)

cade o Franco??

Giovanna: (13:29)

ahahahaha

Sara: (13:29)

HAHAHAHHAHAH Isaac você não presta mesmo!!! hehehehehe

Franco: (13:29)

estou aqui

Ivo: (13:29)

minha interagente prefere escrever...

Stella: (13:29)

bom, o que mais é bom ao interagir no teletandem (TTD)?

Franco: (13:29)

uhehueu

Stella: (13:29)

OI!!

Franco: (13:30)

estou já adiantando como tem sido as minhas interações

Franco: (13:30)

hehhe

Ivo: (13:30)

sinto que ela não compreende quando falo de maneira mais informal...

Giovanna: (13:30)

é interessante a gente aprender algumas expressões e ensinar também

Stella: (13:30)

ainda quero saber se vcs concordam com o que a SARA disse SOBRE ESCREVER X FALAR

Franco: (13:30)

também acho

Giovanna: (13:30)

a minha interagente, por exemplo não sabia o que era "legal" quando escrevi!

Sara: (13:31)

bem, meu parceiro já esteve aqui então ele tem uma boa noção de tudo, no que diz respeito a língua...eu não tenho problemas com isso

Franco: (13:31)

a minha também não sabia

Franco: (13:31)

com a minha parceira combinamos de fazer uma interação falada e outra escrita...

Franco: (13:31)

mas até agora só conseguimos fazer as escritas

Giovanna: (13:32)

eu acho que falar é algo mais dinamico; se a gente erra, nosso interagente pode nos ajudar na correção

Franco: (13:32)

ela tem alegado q o pc dela tem dado problema quando se aceita video e audio

Franco: (13:32)

acho a escrita importante tbm

Giovanna: (13:33)

já na escrita fica mais difícil de nós nos entendermos, porém concordo que as duas coisas são necessárias.

Ivo: (13:33)

concordo, mas ainda prefiro a interação por fala... e olha que a conversa que tivemos escrita fluiu um pouco melhor... ainda temos um pouco de dificuldade para compreender o que o outro fala... o equipamento de som dela não é bom tbém... e ela não compreende o sotaque brasileiro

Franco: (13:33)

pelo menos eu possuo muito erro ortográfico em italiano e gostaria muito de ser ajudado nisso

Franco: (13:34)

a escrita sem duvida é importante

Giovanna: (13:34)

eu ainda estou curiosa para saber como será a interação falando!

Franco: (13:34)

é eu também estou

Sara: (13:35)

a interação com vídeo e áudio é mais dinâmica mesmo, mas a escrita também é importante...a aquisição é mais completa...

Stella: (13:35)

parece que a experiência de interagir oralmente e por escrita está agradando, certo?

Giovanna: (13:35)

concordo com a Sara!!

Franco: (13:35)

eu também

Ivo: (13:35)

não acho que seja mais completa

Stella: (13:35)

completa como?

Ivo: (13:35)

prefiro a interação oral

Stella: (13:35)

prque isaac?

Ivo: (13:36)

na escrita costumamos fazer tradução literal

Franco: (13:36)

você trabalha as duas modalidades por isso ser mais completa

Sara: (13:36)

agrada sim...a minha foi bem legal...porém foi curtinha porque tivemos problemas todas as vezes

Ivo: (13:36)

costumo aplicar as estruturas que ouço quando escrevo

Stella: (13:36)

faz sentido, Franco...

Giovanna: (13:36)

pra mim tbm está agradando, a escrita por enquanto

Stella: (13:37)

vcs já pararam pra pensar que, apesar de ser por escrito, ainda assim é uma interação em tempo real e por isso é muito parecida com uma conversa face-a-face?

Franco: (13:37)

a escrita me agrada, mas sinto falta da falada, pra mim, o ideal seria se as duas caminhassem juntas na interação, alternando a cada interação

Giovanna: (13:38)

concordo com o Fábio

Stella: (13:38)

vcs já conversaram sobre isso com seus parceiros?

Franco: (13:38)

sim

Franco: (13:38)

eu combinei com a minha parceira de fazermos dessa maneira

Ivo: (13:38)

eu já interagi dos dois modos... no dia em que interagimos por chat meu equipamento de som não funcionava.... por isso nos víamos mas não nos falávamos... haha...

Sara: (13:39)

é...nós interagimos oralmente segunda feira e ontem eu falei com ele por escrito e senti falta de ver suas reações...quando a gente faz com vídeo vemos na hora a expressão facial se está agradando ou se alguma coisa vai mal...

Franco: (13:39)

mas ainda não foi possível fazer oralmente devido a alguns problemas com os aplicativos do msn

Stella: (13:39)

acho que essa é a grande diferença entre as duas modalidades, né Sara?

Sara: (13:39)

sim

Sara: (13:40)

também penso assim

Sara: (13:40)

:)

Franco: (13:40)

é verdade

Stella: (13:40)

bom, e o que está indo mal?

Stella: (13:40)

que tipo de problemas vcs tem enfrentado?

Giovanna: (13:40)

eu e a minha parceira estávamos muito ocupadas nas semanas anteriores e preferimos apenas escrever, pois achamos que assim poderíamos continuar o que estávamos fazendo

Giovanna: (13:41)

mas não combinamos como serão as próximas vezes, apenas marcamos o dia

Stella: (13:41)

deu certo, jana??

Stella: (13:41)

isaac, vc tá aí??

Sara: (13:41)

quando tivemos problemas com os programas fiquei preocupada pq pensei q ele estivesse ficando nervoso, mas mudei de computador e por alguns minutos conseguimos nos falar com o vídeo e vi que ele não tinha ficado muito desapontado...então fiquei mais tranquila

Ivo: (13:41)

minha interagente diz que tem dificuldade em compreender meu português... quando falamos em italiano compreendo bem, as vezes não entendo pq seu microfone é ruim...

Ivo: (13:42)

entendo*

Franco: (13:42)

bom, sobre interação falada não tenho ainda muito o que relatar

Giovanna: (13:42)

ainda não tivemos problemas nas interações, só os horários mesmo

Stella: (13:42)

deve ser complicado conversar com alguém que compara seu português com o de Portugal o tempo todo...

Sara: (13:43)

ah o que vai mal sempre são os programas

Stella: (13:43)

vcs todos têm esse problema??

Sara: (13:43)

atrapalha demais chegar na hora da interação dar aquele monte de problemas, travar....é difícil

Giovanna: (13:43)

eu ainda não tive pq só utilizei o msn

Ivo: (13:43)

sim... certa vez ela teimou comigo sobre o uso do pronome relativo... disse que era diferente em Portugal...

Ivo: (13:43)

haha

Ivo: (13:43)

expliquei que era a mesma coisa...

Franco: (13:43)

sim realmente atrapalha muito

Ivo: (13:44)

nunca tive problema com os programas, só com o microfone, mas fiz em casa

Stella: (13:44)

o que Franco?? os problemas tecnológicos ou o português de Portugal??

Franco: (13:44)

na minha ultima interação perdi 35 minutos tentando solucionar os problemas de áudio e vídeo

Stella: (13:44)

ah, tecnologia...

Stella: (13:45)

isso é complicado mesmo... como vcs estão se saindo, meninas?

Franco: (13:45)

iríamos fazer 2h, 1h de pt e 1h de it, tivemos que reduzir pra apenas 1h de it

Ivo: (13:45)

tenho tido sorte quanto a isso...

Stella: (13:45)

Franco, vc está interagindo aqui no lab?

Franco: (13:45)

sim

Giovanna: (13:46)

nas minhas 2 interações ainda não tive problemas quanto à tecnologia por utilizar apenas o chat

Stella: (13:46)

bom, vamos ver o que podemos fazer pra melhorar isso...

Stella: (13:46)

vcs tem sugestões??

Stella: (13:47)

bom, tem um outro assunto sobre o qual ainda queria conversar com vcs...

Sara: (13:47)

o meu problemas foi com o programa de gravação. Já que é importante gravar eu acho que deve ser investigado um bom programa que não apresente muitos problemas e depois comprá-lo ...

Franco: (13:47)

bom, tive problemas até agora utilizando o msn, na próxima interação pretendo utilizar outro programa pra tentar solucionar o problema

Stella: (13:48)

lá no começo o Ivo (eu acho) falou que a parceira dele não fala sobre cultura porque não gosta...

Stella: (13:48)

como assim?

Stella: (13:48)

vcs tem falado sobre cultura com seus parceiros? como tem sido?

Ivo: (13:49)

ela disse que só lê livros ingleses, só escuta música inglesa...

Franco: (13:49)

eu tenho conversado sobre cultura sim

Stella: (13:49)

mas, Ivo, cultura não é algo que a gente vive na rua??

Franco: (13:49)

meu interagente demonstra ter muito interesse pela cultura brasileira

Franco: (13:49)

apesar de conhecer muito pouco

Ivo: (13:49)

combinamos de trocar alguns contos, enviei um da Clarice e ela me enviou um trecho de um livro que está escrevendo que se passa em Londres, mas ao menos é escrito em italiano

Stella: (13:50)

será que só lendo livros pra entender sobre cultura??

Franco: (13:50)

por um lado o fato dela conhecer muito pouco é bom pra mim pois posso trabalhar com ela bastante esse assunto

Giovanna: (13:50)

não falamos ainda sobre isso

Stella: (13:50)

tem razão, Franco... como se pode fazer isso?

Ivo: (13:50)

sim é... mas queria falar sobre música e ela não soube me indicar ninguém além do Ligabue, fomos falar de literatura e ela não sabia muito bem

Giovanna: (13:51)

eu, às vezes pergunto alguma coisa pra ela sobre a Itália, como onde eles gostam de passear, como são os bares, etc e ela também me pergunta com é aqui.

Stella: (13:51)

Entendo Ivo...

Ivo: (13:51)

perguntei o que ela conhecia de Literatura Brasileira e ela disse que adora a carta do descobrimento de Caminha

Giovanna: (13:51)

mas pretendo, nas próximas interações saber mais sobre a cultura

Sara: (13:52)

eu acho que falar sobre cultura é por exemplo falar sobre uma festa popular que acontece lá e por isso talvez ele possa me passar com mais riqueza de detalhes o que faz parte do cotidiano dele...

Stella: (13:52)

como vcs acham que podem ajudar seus parceiros a conhecerem melhor a cultura brasileira??

Franco: (13:52)

bom, tenho feito isso por meio de questões que apresento a ela

Giovanna: (13:53)

acho que indicando algumas obras que a gente conheça, alguns cantores...

Ivo: (13:53)

então essa seria a próxima parte.... já falamos sobre o reveillon daqui e de lá, sobre linguagem de internet... mas acho que a troca de músicas e livros é algo que proporciona uma extensão da interação...

Franco: (13:53)

questiono se ela conhece a culinária, alguma cidade daqui,...

Franco: (13:53)

questiono sobre a musica também

Franco: (13:53)

e vou apresentando algumas coisas a ela

Janaína: (13:54)

eu pretendo indicar algumas músicas para que minha parceira escute

Stella: (13:54)

muito bom...

Ivo: (13:54)

ela vem passar o reveillon aqui e depois passará 3 meses... ela quer ficar aqui em Rio Preto, mas como vem pelo tandem não sei se poderá...

Stella: (13:54)

gente, preciso ir pq tenho aula...

Sara: (13:54)

ok

Giovanna: (13:54)

ok

Franco: (13:54)

ok

Stella: (13:54)

podemos continuar nossa conversa pela wiki

Stella: (13:54)

vou fazer uma sugestão

Sara: (13:54)

sim

Franco: (13:54)

por mim sem problemas

Giovanna: (13:55)

por mim td bem

Stella: (13:55)

vou postar dois textos (curtos, eu prometo)

Franco: (13:55)

hehehe

Giovanna: (13:55)

ahaha

Sara: (13:55)

ahahah

Stella: (13:55)

um sobre fala x escrita e um sobre cultura

Ivo: (13:55)

Stella, você sabe como fazer para que ela estude aqui ao invés de Assis? Se souber me passe orientações por e-mail.

Ivo: (13:55)

ok

Simone Pereira: (13:55)

ah que ótimo!

Franco: (13:55)

hum interessante

Stella: (13:55)

gostaria que vcxs lessem e postassem suas impressões sobre as leituras, pode ser?

Stella: (13:55)

antes do NATALA?

Stella: (13:56)

NATAL, SORRY...

Giovanna: (13:56)

sim

Franco: (13:56)

pode ser

Sara: (13:56)

antes do Natal...é pode ser..hehehe

Sara: (13:56)

pq essa semana e semana que vem tá complicado...

Stella: (13:56)

isaac, quem estuda em assis??

Ivo: (13:56)

todos os alunos italianos que vêm pelo tandem ficam em Assis

Ivo: (13:57)

ela quer ficar aqui...

Stella: (13:57)

ah... vamos descobrir um jeito - a gente se fala por email, pode ser?

Stella: (13:57)

bom, fica nosso compromisso com as leituras e com a wiki, então??

Sara: (13:57)

sim!

Giovanna: (13:57)

sim

Franco: (13:57)

ok

Stella: (13:57)

marcamos o próximo encontro online para quando?

Ivo: (13:58)

pode sim!

Stella: (13:58)

vcs estarão interagindo nas próximas semanas?

Franco: (13:58)

eu pretendo interagir sim

Sara: (13:58)

eu vou interagir sexta

Ivo: (13:58)

o que acham de 15?

Ivo: (13:58)

eu vou

Giovanna: (13:58)

por enquanto só marquei para essa semana, mas provavelmente marcaremos para as próximas

Sara: (13:58)

por mim tudo bem

Franco: (13:58)

dia 15 é treça?

Franco: (13:58)

terça*

Suzi: (13:59)

ok, 15 de dezembro às 13 ou 14h??

Franco: (13:59)

por mim as 14h

Giovanna: (13:59)

as 13 pra mim é melhor

Stella: (13:59)

a gente confirma por email, ok...

Franco: (13:59)

ok

Ivo: (13:59)

esse horário está ótimo!

Stella: (13:59)

por favor, salvem nossa conversa!!!

Stella: (13:59)

bjs

Stella: (13:59)

até

Ivo: (13:59)

Até

Franco: (13:59)

até

Franco: (14:00)

tchau tchau

Giovanna: (14:00)

até mais

Giovanna: (14:00)

bjo

Transcrição da Reunião de Mediação – Videconferência do *Oovoo*

6ª Reunião de Mediação

Participantes:

Professores-aprendizes: Elena, Franco e Sara.

Professora-mediadora: Stella

Data: 11/06/2010

Recurso utilizado: Videconferência do *Oovoo*

Forma de gravação: Próprio aplicativo *Oovoo*

Franco: (incompreensível)

Stella: (incompreensível) Elena ((problema no áudio))

Franco: e o Ivo o Paolo eles vem também?

Stella: olha nenhum deles confirmou só/aliás eu não tenho hã: encontrado com eles no laboratório será que eles tão sem interagentes também?

Franco: então o Ivo tem interagen/tem a: Valquiria de interagente agora o Paolo acho que tá sem também

Stella: hã:

Elena: a Sara falou que ia terminar de dar aula

Fraco: []

Franco: (incompreensível)

Franco: acho que eu vou participar hoje pra fazer volume né? porque eu não tenho interagente.

Stella: não mas você sabe

Elena: []

Elena: (incompreensível)

Franco: []

Franco: (incompreensível) tá Stella (Franco ri)

Stella: na verdade só o fato de você já te/ter tido uma interagente assim você tem noção do que a gente vai conversa:r eu acho que dá pra você (incompreensível) também

Franco: []

Franco: aham

Stella: (se você estiver disposto) você é muito bem-vindo

Franco: []

Franco: ah aham aí sim tá

Franco: tá (Franco ri)

Stella: E você Elena o que anda fazendo de bom?

Elena: oh: é: a Melina tinha combinado de conversar comigo hoje né? porque elas chegaram semana passada né? mas tavam fazendo provas né?

Stella: (incompreensível)

Elena: só que aí deram problemas lá i:sso a gente vai marcar de conversar acho que ou no final de semana ou na semana que vem aí vamos retomar de novo as interações

Stella: ok (+) e você ta/desde quando você ta sem par desculpa esqueci

Franco: olha faz uns: três meses já

Stella: JÁ?

Franco: já (+) três meses pra mais

Stella: []

Stella o que aconteceu/o que que aconteceu com a sua interagente?

Franco: então é: a gente foi perdendo o contato sabe não sei foi desmotivando nas/porque assim no começo/no início a gente fazia assim duas interações por semana aí com as férias a gente passou a fazer uma interação por semana (+) né? e depois das férias é: caiu ainda mais a frequência a gente passou a fazer uma interação a cada quinze di:as

Stella: ah tá

Franco: uma interação por mês e depois parou

Stella: tá não foi nada sério não vocês acabaram...

Franco: não não de vez em quando a gente troca e-mail mas ela também não fala é da gente fazer interação eu também não falo nada porque eu to nessa correria e tá assim né?

Stella: (incompreensível)

Franco: é

Stella: bom na verdade nossa intenção e a nossa ideia de fazer essa reunião hoje é pra falar sobre ah: a Sara e a Elena colocaram cultura e aí me pediram pra eu conversar com vocês de novo sobre a wiki é: mais pra você ter uma ideia do que (incompreensível) mas pra você terem ideia do que que ela quer dizer (incompreensível) do que é escrever uma wiki

Elena: pera aí só um pouquinho Stella tá muito baixo o microfone eu não to escutando direito

Stella: ai gente aqui tá no máximo aí ta no máximo o de vocês?

Elena: tá tá chiando

Franco: eu coloquei o meu no máximo agora que tava um pouco baixo aqui também

Elena: aumentei tudo aí ta uma chiadeira aqui (+) fala agora

Stella: perai + melhorou?

Elena: melhorou

Stella: mesmo?

Elena: sim sim agora sim

Stella: então

Franco:[]

Franco: ((ainda bem que tá tudo ok))

Stella: a questão da cultura né como que/como que isso aparece na sessão de teletandem e na questão da wiki de novo que a Pati (incompreensível) então eu acho que a gente podia começar com cultura que é um assunto que/que: (incompreensível) ham a gente tá esperando a Sara chegar que ela (incompreensível) então como que vocês perceberam o que vocês poderiam relatar sobre essas questões culturais no teletandem? (+) eu tenho a/vocês aprenderam/já tiveram algum problema pra ensinar por exemplo se surpreenderam com algumas diferenças culturais entre o português e o italiano?

Elena: ah: diferença cultural: acho que foi um dia que a gente tava conversando e aí eu perguntei como que era vaca né? porque a gente tava falando não lembro exatamente o que que era né? E: o significado era diferente só sei que ela tinha entendido completamente diferente e aí pra conseguir tivemos que ir com calma porque assim uma/uma entendeu um negócio outra entendeu outra e aí mas depois deu certo né? e aí elas tinham contado que um cara que elas encontravam também tinha falado umas coisas meio estranhas pra ela não sei o que mas fora isso deu tudo certo a gente conseguiu se entender

Elena: ixi aqui tá uma chiadeira

Stella: tá ruim pra você pra você também Franco?

Franco: não pra mim ta normal

Elena: []

Elena: tá chiando

Franco: tá muito pouco não tá comprometendo o áudio aqui pra mim tou ouvindo bem

Elena: é tem hora que aumenta o volume a chiadeira aumenta que ver fala

Stella: será que o problema é aqui na minha máquina?

Franco: ou na minha será?

Elena: então não sei

Franco: você ta me ouvindo bem Elena?

Elena: eu tô mas se eu abaixar as vezes é a minha que tá com chlique aqui é que se eu abaixar o volume eu não escuto

Stella: você não escuta e se você aumenta fica mais chiado...

Elena: É e tá tudo/deixa eu baixar algumas coisas aqui

Stella: (Incompreensível)

Elena: é a chiadeira conti/

Stella: deixa eu ver se eu consigo mudar aqui

Elena: é você aumenta o volume a chiadeira aumenta mas pode deixar eu tô escutando

Stella: deixa eu ver uma coisinha aqui

Elena: que? (alguém da casa de Elena fala com ela e ela responde)

Stella: é eu não consigo

Franco: só um momento enquanto você verifica aí eu vou atender o telefone rapidinho

Elena: mas pode deixar Stella dá pra entender sim não tem problema

Stella: O que aconteceu eu vou conseguir (+) não eu não consigo encontrar aonde que é aonde são os

Elena: o controle?

Stella: não o controle tá aqui eu até já achei eu queria:/eu queria era: mudar a resolução (+) mas eu não consigo (+) ta aqui

Elena: a resolução do quê?

Stella: mudei consegui deixa eu ver se agora a gente elimina esses problemas técnicos

Elena: uhum

Franco: deu certo?

Stella: melhorou (+) ou não mudou nada?

Elena: não não mas pode deixar/pode deixar que dá pra escutar

Stella: bom hã: na verdade o que eu queria que vocês pensassem sobre cultura é o seguinte gente o que que/como que que a gente (incompreensível) não mas quando a gente fala sobre cultura numa aula de língua (+) o que/o que é isso? O que na verdade/sobre que fato a gente trata se a gente for falar de cultura

Elena: Ah eu penso que na culinária:

Stella: hum

Elena: é: as primeiras/a primeira interações que eu tive foi sobre culinária né eu expliquei um pouco sobre a culinária brasileira tentando pegar de cada região só que também foi um pouco complicado porque tinha pratos por exemplo das regiões nor:te e centro-oeste que as vezes nem eu conhecia porque é típico daquela região n? mas eu pesquisei e consegui explicar pra elas

Stella: ta?

Elena: aí eu pesquisei o que mais é cultura é: música filme a gente já fez também conversando sobre filme é: ah: expressões já conversei também sobre expressões idiomáticas acho que isso é mais cultura

Stella: qual?

Elena: é: por exemplo é: lugares histó:ricos é: turísticos eu acho que cultura acaba envolvendo tudo

Franco: uhum

Stella: o que você acha Franco?

Franco: ah eu acredito que seja isso também né? são/é eu vejo que são fatores que: caem sobre o comportamento de determinado povo né? então é/acredito que seja música literatura tudo

aquilo que influencia no comportamento: na maneira de pensar: né? da sociedade em questão acho que pensa em cultura né? não sei

Stella: pensando nisso eu/é/na verdade não tem uma definição certa ou errada pra cultura né? mas é só pra gente começar a levantar né? alguns aspectos culturais então se a gente começar a pensar que cultura é isso/se a gente partir daí é: como que isso é:/vocês/você também encontrou com os italianos aqui em (nome da cidade) Franco?

Franco: encontrei encontrei sim

Stella: ah é?

Franco: eles vie/vieram duas vezes pra cá né? eu encontrei com eles na/na primeira vez na segunda eu é/eu só os vi eu não conversei mu:ito porque né tava numa correria

Stella: aham

Franco: mas da primeira vez que eles vieram a gente saiu né? a gente apresentou a cidade pra eles a gente foi em alguns pontos turísticos de (nome da cidade) e foi bem legal interagimos bem foi bem bacana

Stella: e aí vocês não acham que fica mais quando/quando a interação é mais intensa quando o contato é mais intenso entende vocês não acham que fica mais explícito é: ficam mais explícita as diferenças culturais fica mais explícito é: a influência da cultura no comportamento como o Franco colocou vocês perceberam isso nas visitas que eles fizeram?

Elena: hum: não

Franco: um pouco eu percebi assim é: por exemplo nos lugares/alguns lugares que nós é: nos os levamos é: por exemplo o Vila Dionísio né? que é um pub daqui de (nome da cidade) eu senti que eles se sentiram um pouco deslocados sabe é: vendo o modo como a gente: brin:ca a gente sei como a gente expressa como a gente se relaciona né? o/a amizade como ah: é diferente né? o nosso comportamento do comportamento deles né? eles se mostraram tímidos né?

Stella: []

Stella: (incompreensível)

Franco: oi?

Stella: você percebeu isso principalmente no bar?

Franco: é no bar aham com relação à culinária teve um dia que: a gente fez feijoada na casa da Stella: aham

Franco: e foi super diferente também eles ficaram surpresos com a comi:da com a variedade né? porque feijoada não é só tipo feijão preto e arroz tem vários pedaços de carne tem a laranja né? que acompanha...

Elena: Tem a couve

Franco: []

Franco: couve

Franco: Então eles ficaram surpresos eles até disseram nossa é: quanta variedade quanta comida lá na Itália não é assim né? e:

Elena: É e também na hora de comer

Franco: (aí que você vê a diferença cultural)

Franco: acho que deu pra ver bem a diferença cultural

Stella: aham

Elena: é e na hora de comer elas pegavam um de cada vez (+) elas iam lá e pegavam arroz

Franco: isso é

Elena: aí voltavam e pegavam feijoada aí ia lá e pegava couve e a gente com prato daquele tamanho né tudo misturado farofa

Franco: []

Franco: e a gente com aquele prato inteiro ((todos dão risada))

Stella: isso sem dúvida é um dado cultural é a maneira que eles comem lá certamente né?

Franco: aham

Elena: sim e a gente conversou bastante sobre isso né? como que é a refeição lá né?

Stella: aham

Elena: porque lá eles demoram quarenta minutos pra almoçar de quarenta minutos a uma hora

Stella: nossa

Elena: eles senta na mesa tem a entrada né é salame frios essas coisas

Stella: todo dia?

Elena: é aí tem o primeiro prato todo dia todo dia primeiro prato acho que é massa que eles comem né primeiro massa depois/depois segundo prato ah: como fala a: a carne peixe ou carne mesmo

Franco:

[]

Franco:

ah carne primeiro não é salada?

Franco: e: AH a Valquíria falava que ela comia depois a salada

Franco: ah depois

Stella: eles comem depois

Elena: é: (+) super diferente porque a gente almoça até em pé né? ((Stella sorri))

Elena: a gente pode comer até em pé né quando precisa ((risos))

Stella: verdade se bobear nem senta né?

Elena: e lá eles tem todo esse ritual

Franco: []

Franco: (verdade) aham

Stella: eu fico pensando é o seguinte como que isso pode ser abordado porque isso ficou mais evidente realmente quando eles estavam aqui (+) né? vocês tiveram contanto mais intenso

Franco:

[]

Franco:

é:

Stella: mas são questões importantes também né? pra quem tá aprendendo uma língua estrangeira e então né? de que maneira a gente pode abordar isso num curso/seja num curso presencial né? na universidade seja nas interações teletandem né? de que maneira issopode/essa/essas sutilezas né do comportamento (incompreensível)

Elena: pera só um pouquinho ((interrupção do irmão))

Stella: então é importante isso ser (observado) numa interação por *chat* ou numa aula de língua?

Franco: acredito que sim né porque é: porque do momento que você conhece um pouco da cultura do interagente vamos supor por exemplo o meu caso né? eu tenho objetivo de ir pra Itália o ano que vem então eu conhecendo um pouco da cultura dele por meio das interações né vituais eu posso chegar na Itália né já com uma/com uma visão sobre uma cultura que eu não tinha então é: ter o proceder diferente eu vou ter é/é uma conduta ou algumas atitudes diferentes por já conhecer um pouco da cultura sei lá

Elena: é eu acho que ajuda muito entendeu? mas pra abordar eu penso que aquilo que me causa curiosidade por exemplo numa interação de teletandem o que me causa curiosidade eu vou lá e pergunto né?

Stella: uhum

Elena: aí eu penso aqui o que seja curioso/curioso pra mim se eu for aplicar numa aula eu acho que seria interessante porque nem todo mundo saberia espera só um pouquinho ((alguém bate na porta de onde Elena está e ele pede para Franco e Stella esperarem um pouco))

Stella: vocês/vocês tiveram assim oportunidade de discutir cultura na sala de aula (+) alguma vez Franco?

Franco: você fala

Stella: []

Stella: na universidade

Franco: presencial

Stella: é

Franco: então com eles a gente discutiu cultura sim na verdade não foi com eles foi com a Valquíria porque no tandem presencial só a Valquíria participou

Stella: não não eu não to nem falando no tandem não eu to falando da faculdade da faculdade mesmo nas aulas de língua da universidade

Franco: ah sim aham sim os professores: algumas vezes abordaram esse assunto cultura

Stella: quer dizer então é... (incompreensível)

Franco: tem muito agora também no quinto ano também porque é: o nosso professor é o Felipe né e por ele ser nativo

Stella: aham

Franco: eles deram muita informação pra gente cultural

Stella: é interessante assim (+) você acha que você perceberia nessas questões ou daria tanta importância a essas questões Franco se você não tivesse a experiência do teletandem? Você consegue avaliar isso?

Franco: hum

Stella: era alguma coisa que você já pensava a respeito antes?

Franco: se eu já tinha uma noção sobre cultura sobre algum

Stella: []

Stella: de pensar sobre

Franco: ah: então é: eu imaginava né? não era nada concreto mas a partir do momento que eu passei a interagir com o italiano eu pude confirmar algumas crenças que eu tinha algumas imaginações que eu fazia e pude/é pude ter a certeza de como é mas pude ter uma ideia de como poderia ser

Stella: tá você/você pensava sobre isso de alguma maneira?

Franco: sim já pensava porque é por outros meios em aula de língua mesmo dentro da literatura italiana quando você lê um livro italiano quando você lê uma revista você acessa a internet você acaba: conhecendo um pouquinho também um pouco não né? até o suficiente da cultura italiana

Stella: isso é verdade

Franco: agora quando você interage você passa é: a não ser apenas um conhecedor, mas também hum não sei não eu ia falar participante né? mas não chega a ser um participante né? mas um conhecedor você passa a ser um conhecedor em outro nível né? você assume uma outra posição com a relação (a esse conhecimento da cultura)

Stella: eu também acho que faz diferença

Franco: é

Stella: tá de volta Elena?

Elena: tô (+) educação de irmão é fogo

Stella: (incompreensível) ((interrupção – telefone de Suzi toca)) é a Sara gente tentando entrar no Oovoo lá no laboratório já já ela tá aí ((todos riem))

Franco: ah legal

Stella: bom então essa é uma questão/na verdade foi a Sara que levantou eu só vou esperar ela entrar pra gente ver o que eu ela tem a dizer mas hã eu acho que essa é uma questão que a gente não pode deixar passar batido é: principalmente quem faz o teletandem por causa disso que o Franco falou eu acho que quando você tem a oportunidade de interagir de/de ter um contato mais intenso com eles e você começa a entender a cultura de uma maneira mais abrangente né? eu acho que passa aquela questão assim feriados nacionais culinária hã: música

Franco: é:

Stella: e aí você começa a entender como alguma coisa que: tá incluída em todas as ações né da maneira como a pessoa entende as relações humanas da maneira como a pessoa entende hã: o mundo enfim é muito mais amplo né e essa/esse contato que vocês tiveram eu acho que de fato ajuda a pensar cultura dessa maneira não sei eu tenho impressão (+) eu tava falando alguma coisa hora que a ((Sara me interrompeu)) sobre isso

Elena: calma aí peraí que eu tenho que me situar ((Elena ri)) ah é que assim eu acho que é: eu viajei pra Itália né eu não tinha maturidade pra entender que tu/a cultura poderia ser alguma exposição sim distante uma coisa da outra né por exemplo tem/tem coisa aqui que por exemplo que você não poderia na Itália de jeito nenhum é: e quando eu viajei eu não tive essa maturidade pra entender mas quando eu comecei a fazer o teletandem resolvi fazer italiano e comecei a fazer o teletandem: é: com a experiência delas virem aqui é: me despertou outros aspectos porque assim as vezes eu achava ah é tudo igual né ah é uma adolescente comum e eu aqui né

Stella: uhum

Elena: a gente vai conversar vai se entender né eu sei falar a língua dela ela sabe falar a minha só que a cultura o aspecto cultural é muito complicado é muito diferente né por exemplo é: quando elas ficaram aqui em casa é: uma coisa que eu notei elas não tomam café da manhã elas também comem pão pão puro sabe a gente tem costume de comer ca/tomar café tomar leite pelo menos aqui em casa assim pão com manteiga todo dia né que não falta já pensou se eu chego na Itália vou na casa dela aí eu fico despreparada né? não tem café da manhã e aí o que que eu faço?

Stella: vai achar que ela é mão de vaca

Stella: []

Elena: vou passar fome? ((todos dão risada))

Stella: ou você vai achar que ela é mão de vaca

Elena: é eu vou passar fome

Stella: []

Stella: (incompreensível)

Elena: ela não quer dar comida tá incluso só a hospedagem não tem comida ((todos dão risada))

Stella: é: por exemplo essa questão do abundância de comida porque aqui no Brasil tem sempre muita comida né? parece que vai convidar todos os vizinhos né? pra vir almoçar em casa

Elena: duas ou três misturas né?

Stella: que é diferente lá também né a comida é mais ((funcionada)) e: tal então se você não conhece essas diferenças você pode de fato julgar mal a pessoa que tá te recebendo ou alguma coisa desse tipo né? E: eu acho que isso esse não conhecer bem se não tomar cuidado com isso muitas vezes acaba levando a alguns preconceitos né?

Elena: sim

Stella: (incompreensível) o italiano não é mão de vaca (+) sabe

Elena: não dá comida pros outros

Stella: é: mas pode levar a alguns estereótipos de preconceito desse tipo né? (+) a gente falar ah americano é ((frio))

Elena: []

Elena: aham

Stella: não é um esteriótipo? será que ele é ((frio))

Franco: []

Franco: é

Stella: ou é uma maneira diferente de ligar e de interagir?

Elena: []

Elena: com certeza

Franco: huhum

Stella: então

Franco: é verdade

Stella: a questão cultural eu acho que: a gente precisa prestar atenção pensar sobre isso pra não ficar perpetuando alguns estereótipos e alguns preconceitos que não/pra quem estuda língua não só acrescenta né? pelo contrário às vezes impede a comunicação ou uma interação mais bacana com a pessoa né?

Franco: e a interação é: eu acredito que serviria até pra isso né? pra quebrar esse preconceito já formado

Stella: (incompreensível) ((Stella diz algo, mas seu microfone não funciona))

Stella: ((interação serve)) pra isso não é Franco?

Franco: é

Elena: cla:ro (+)

Stella: porque:

Elena: porque se você tiver basta você combinar aí você não entrar que aí (+) sabe?

F: aham

Stella: ou até você continuar (interagindo) com a pessoa sem tentar entender maneira sei lá eu to supondo eu não sei como é na Itália eu não tenho/é eu não tenho experiência eu não posso falar sobre italianos mas vamos supor né como a Elena falou eles não tomam café da manhã eles só comem o pão então você chega na Itália e a pessoa te oferece isso pro café da manhã então se de repente você ao invés de tentar entender isso como uma questão cultural uma questão de tradição como as coisas acontecem naquela família de repente (+) se você não tiver essa perspectiva você pode simplesmente dizer putz esse cara é um (incompreensível) um mão de vaca nem comida não quis me dar

Elena: me tratou mal entendeu?

Stella: e nem sempre se trata disso eu acho que na maior parte das vezes é de fato uma questão de herança cultural eles é/é: se relacionam com o mundo como eles vêem o mundo né? e tudo mais então eu acho

Elena: []

Elena: claro pode conti/

Stella: é importante ter essa visão né? tá aberto pra pensar sobre isso pensar sobre isso tentar entender isso/essas diferenças sobre essa perspectiva né? e talvez o teletandem essa uma oportunidade pra enfatizar essas diferenças ou não?

Elena: sim

Franco:[]

Franco: acredito

Elena: acho que o teletandem ele abre portas né? porque assim as vezes você eu sempre pergunto ah é : por exemplo alguma coisa como foi seu dia? aí ela fala assim o que aconteceu de diferente também vai/vai surgindo assunto né? e uma coisa também é: a Itália é um país que passou por guerra então eles sabem/sabem o valor as coisas sabe dar valor a água sabe dar valor a comida né porque eles passaram necessidade o Brasil não o Brasil tem tudo em abundância não tem terremoto não tem vulcão e eles sabe a gente tem que respeitar não adianta a gente chegar

Franco: []

Franco: aham

Elena: e ficar julgando um povo e toda uma nação que é nós vivemos quinhentos anos eles tem mais de dois mil anos né?

Stella: claro

Elena: então a gente tem que tomar cuidado com essas coisas né? e outra coisa cultural né que quem me contou foi a Araguaia né que ela chegou lá no/na Itália e o banheiro não tem lixinho não tem lixinho de banheiro e ela falou assim meu deus o que eu faço com o papel né? eles jogam na privada sempre sabe é uma coisa cultural eles sempre jogam na privada sempre entendeu? e aí:

Stella: []

Stella: e aí você pode julgar ah nossa esse povo é porco ou você pode entender

Elena: porco ((Elena ri))

Stella: que é uma maneira diferente de lidar com isso ou não é?

Franco: claro

Elena: é com certeza

Elena: e a Valquíria a hora que ela chegou aqui no Brasil que ela viu o cestinho ela falou pra que isso né pra que lixinho né é os dois lados né tem que ver os dois lados da moeda ela percebeu também

Stella: gente então eu vou ham: o próximo texto que eu vou sugerir pra você lerem caso vocês tenham tempo e disposição pra isso vai ser alguma coisa sobre isso né? as questões culturais como que a gente lida com essas questões culturais seja na sala de aula seja numa sessão teletandem porque existem alguns aspectos que são parecidos né? entre:/entre essas duas maneiras de se/de se ensinar e de aprender a língua então vou procurar um texto em português que seja curto e que trate essa/a questão da cultura do ensino depois do ensino a cultura e vou postar na nossa wiki ta? se vocês puderem e estiverem afim de discutir um pouquinho mais sobre isso eu acho que lá seria uma boa oportunidade pra isso mas antes

Franco e Elena: []

Franco: uhum

Elena: certo

Stella: da gente desligar eu queria mostrar pra vocês o que a Patrícia me pediu quer ver? eu vou mandar pra vocês (incompreensível) descobri como que eu faço (+) vocês tão recebendo alguma coisa aí?

Elena: deixa eu ver

Franco: []

Franco: recebendo

Elena: não

Stella: ham:

Elena: não aqui nada

Franco: aqui também não

Elena: acho que agora foi perai (+) não ainda nada pra mim você recebeu alguma coisa aí Franco?

Franco: não aqui também não

Stella: vou começar tudo de novo

Elena: a Sara entrou

Stella: ô: Sara seja bem vinda

Franco: ela tem que me adicionar também eu não tenho ela ((Franco e Elena sorriem))

Stella: alguém convidou a Sara pra entrar?

Elena: não acho que tem que você/ser você não é? ((barulho do Oovoo e mensagem na tela anuncia que Stella convidou Sara para participar do grupo))

Elena: ih será que ela ((Sara aparece na conversa)) ah:

Franco: aê:

Stella: oie:

Elena: oi Sara:

Sara: oi até que enfim gente ((todos sorriem cumprimentando Sara))

Stella: mas foi complicado né?

Sara: hoje foi bastante (+) eu terminei agora a aula e a Araguaia me ligou pra buscar o material da aulinha de amanhã cedo que ela tá indo viajar e: aí depois disso vim correndo pra cá cheguei atrasada e ainda não ((consegui atualizar))

Stella: bom a gente acabou de discutir um item na discussão sobre cultura Sara e eu sugeri

Sara: uhum

Stella: que a gente perai vocês não tão recebendo meu link pelo *chat*?

Franco: ó agora eu recebi

Elena: []

Elena : não

Franco: Stella: você recebeu Franco

Sara: aham

Franco: tem o link aqui

Stella: Sara?

Elena: eu não recebi nada ainda gente

Stella: ai Elena (incompreensível)

Franco: confirma aí Elena não tem nenhum ((link aí não)) ((Franco ri))

Elena: []

Elena: não tá recebendo nada

Stella: o problema sou eu

Elena: []

Elena: não nada nada

Stella: espera aí que eu sou uma pessoa meio lenta

Elena: ((tá entrando arquivo?))

Franco: Sara

Sara: (incompreensível)

Franco: ah beleza eu ia falar pra você me adicionar

Elena: o Franco?

Franco: eu

Stella: tá complicado aí?

Sara: ah ta

Stella: eu consegui

Elena: calma aí agora foi tá dizendo aqui tá calma deixa eu abrir agora aqui

Stella: abre (incompreensível) isso aí:

Elena: calma que a coisa aqui tá lenta (+) pronto abriu

Stella: é o link

Sara: ué: eles caíram Elena?

Elena: oi? (+) oi?

Stella: eles caíram? O Franco voltou

Elena: não a gente tá vendo você Sara você tá vendo a gente?

Sara: só a Susi que não

Stella: é que as vezes a imagem não/ele não dá conta de manter todas as imagens Sara às vezes some alguém mesmo

Sara: ah ta

Stella: você ta me ouvindo bem?

Elena: tá mas tá escutando?

Sara: tô escutando eu tô

Elena: oh: abriu consegui abrir o link

Stella: você também conseguiu Sara?

Franco: eu tambémabri

Sara: ((Sara faz sinal positivo com a cabeça))

Franco: estudos linguísticos né ((Franco diz o nome da cidade)) tópicos especiais de linguística aplicada é isso?

Stella: isso aqui gente é a wiki que a Patrícia participa numa disciplina da pós graduação e: pela primeira vez não é a primeira vez que essa professora/não é a primeira vez que essa professora tenta (incompreensível) a wiki mas essa/esse ano é a primeira vez que a wiki funciona (+) ham: então a Patrícia pediu pra eu mostrar pra vocês como seria uma wiki que funciona ((Elena ri)) na verdade é só uma tentativa né pra gente entender o que seria uma wiki que funcionou pra vocês darem uma olhada e poderem visualizar o que seria que é a ideia de um texto colaborativo eu queria que vocês abrissem a aula um do dia dez do três

Elena: tá

Stella: olha só aqui os alunos são acho que 17 ou 18 alunos eles leram esses dois textos aqui né? os dois links (+) e aí cada um escreveu alguma coisa/escreveu alguma coisa pra: resumir as ideias principais do texto só que como vocês tão vendo não são 17 pequenos resumos (+) conforme as pessoas vão adicionando suas ideias contribuindo com alguma ideia diferente elas vão adaptando o texto que já estava pra que o texto final fique sendo assim uma amostra da ideia de todo mun/das ideias de todo mundo mas formando um texto só né? com coesão coerência com colaboração de todo mundo

Franco: uhum

Stella: então muitas vezes você tem um marcador textual do tipo porém por outro lado além disso etc mudar o tempo verbal que a pessoa estava escrevendo o texto estava utilizando mas que não faz sentido você continuar então às vezes você vai ter que mudar o texto anterior pra adaptar as ideias que você tem que incluir porque a proposta é que o texto final seja de fato uma colaboração de todo mundo né e que não fique é uma colcha de retalhos mas você não percebe as emendas tá vendo?

Elena: certo

Franco: é verdade parece um texto feito por uma pessoa só

Stella: exato e foram 17 alunos que escreveram não sei se são 17 eu não me lembro exatamente quantos ham ((contando número de participantes)) 13 são 13 participantes oh: quer ver abram numa outra aula por exemplo a aula cinco ((todos abrem a aula 5))

Franco: legal

Stella: então tem aqui o seminário

Elena: muito bom

Stella: né o seminário e de novo um texto onde a gente esse aqui dá até pra imaginar dá pra perceber uma letra/uma outra fonte aqui no meio né?

Franco: uhum é

Stella: dá até pra perceber alguma coisa (+) mas em geral

Elena: aham

Stella: mas em geral fica parecendo que é um texto foi construído por uma pessoa só (+) então mais uma vez eu acho que vai ser a última vez que vocês me vêem falando isso ((todos dão risada))

Stella: eu queria ham sugerir que a gente tentasse construir um texto que não precisa ser tão longo quanto esse se a gente conseguisse construir um parágrafo ham sobre alguma/sobre a questão cultural que a gente começou discutindo hoje e que eu vou propor a partir de uma leitura na nossa wiki a continuação dessa discussão então se a gente tentasse construir um texto curto na wiki que ficasse com a cara de um texto colaborativo escrito por uma pessoa só vocês acham que vocês não conseguem? ((todos sorriem))

Franco: ah eu acho que

Elena: []

Elena: vamos tentar né? ((todos dão risada))

Stella: vocês tão dispostos?

Elena: opa! não tem problema ((Franco faz sinal positivo com a cabeça))

Stella: (se for muito difícil pra vocês)

Elena: não tem problema

Stella: é:

E: oi?

Stella: vocês acham difícil assim existe algum impedimento: ham: (algum impedimento) que não a falta de tempo pra gente fazer isto?

Elena: não ((Franco faz sinal negativo com a cabeça)) (+) eu acho que não

Franco: eu acho que

Elena: é porque assim se a gente tivesse tempo pra sentar ler com calma pegar separar porque assim normalmente quando a gente vai correndo aí para tem que fazer outra coisa tem que sair então acho que assim o nosso maior inimigo mesmo é o tempo mas se a gente parar pra fazer a gente dá conta

Sara: acho que pode dá certo sim se bem que né.. ((Simone expressa preocupação em não conseguir realizar a atividade))

Stella: eu entendo que todo mundo tem muitas atividades né e: /e: isso colabora hã pra que: vocês de fato não se dediquem né? não é um julgamento eu entendo isso realmente é: é só porque se a gente conseguisse construir pelo menos um texto eu acho que seria uma maneira por um lado ham pra vocês terem essa experiência que é um desafio né? foi um desafio pra essa turma de pós-graduandos então é um desafio pra vocês também eu acho que é uma experiência bacana do ponto de vista da aprendizagem da formação de vocês né? vocês “tão” num processo de formação profissional

Stella: bom é: vocês vão ter aula até quando?

Franco: esse semestre?

Sara: até a última semana de junho

Franco: []

Franco: é

Sara: no calendário é até a última semana de junho

Stella: é a última então daqui pra frente só piora é isso?

Elena: é:

Sara: []

Sara: eu tenho aula até quinta até amanhã

Franco: (fez bem)

Stella: não não é amanhã só Simone ((risos))

Sara: porque eu vou matar as duas últimas semanas eu vou pra Itália ((Sara sorri))

Stella: ah:

Elena: ela po:de ela po:de

Stella: e quem não pode se sacode

Franco: é e quem

Sara: []

Sara: como a Araguaia faz ((Sara mexe os cabelos em um gesto que significa que ela pode fazer tal coisa))

Stella: e quem não pode se sacode

Stella: você acha que essa criatura lá na Itália vai pensar em escrever uma linha na nossa wiki gente?

Franco: ah vai vai vai

Elena: ah magina ((todos dão risada))

Sara: deixa eu te contar uma coisa Stella

Elena: []

Elena: faz me rir

Stella: ham

Sara: tava falando pra Patrícia agora pouco

Franco: []

Franco: (incompreensível)

Stella: eu sem o teletandem a: meu Deus nossa você não tem idéia de quanto tá ajudando assim os contatos a Valquiria a Márcia a Taís que é uma amiga da Márcia que faz parte de um grupo de Assis que tá na mesma universidade que eu vou então ela tá nossa me ajudando muito e o que tem por traz disso é o que? é o teletandem

Stella: é isso mesmo

Franco: é:

Stella: bom então voltando aqui se você tiver condições Sara ham como a discussão vai ser sobre cultura e você vai estar lá eu acho que teria uma contribuição super interessante pra dar na wiki então se você tiver condições

Sara: é o curso é em julho

Stella: então (incompreensível) mesmo que for em julho eu vou postar em breve o texto

Sara: uhum

Stella: mas nem que você puder fazer isso em julho ham: eu acho assim talvez vocês tivessem um pouco de tempo pra isso né então fica assim

Franco: []

Franco: aham

Stella: então fica assim é: esse ah: essa tarefinha sei lá esse compromisso que a gente deixa assumido nem que seja pra julho pras férias apenas ok? agora vocês deram uma olhada no que que a gente ta falando quando a gente fala em texto colaborativo em wiki e tudo mais eu gostaria que vocês tentassem/ fizessem uma última tentativa e como o assunto

Elena: []

Elena: é

Stella: e como o assunto vai ser cultura eu acho que a Sara poderia de fato contribuir com a experiência dela lá na Itália né? que vai ser diferente da nossa que nós estamos AQUI ((Franco, Sara e Stella sorriem))

Sara: você sabe que o curso que eu vou fazer lá é de língua e cultura italiana

Stella: olha (+) então realmente vai fazer diferença

Sara: então se eu puder é que eu/eu assim eu to indo sem computador sem câmera sem nada sabe a minha pretensão é tentar comprar uma câmera lá e se o dinheiro der comprar um computador também porque eu tava conversando com a Taís e ela falou: oh: aqui é essencial aqui tem pontos de internet espalhados pela faculdade toda mas computador não tem então se você trouxer o seu ixi é uma mão na roda né? então se tudo der certo e eu tiver o computador eu tava é: pensando assim não a gente tem ilusões né não sei como vai ser o tempo assim não sei se vai dar certo mas fazer tipo um minidiário assim ah hoje tipo conheci tal lugar fiz tal coisa pra ficar como uma lembrança assim daqui um tempo eu pegar e falar assim ah é verdade eu fui em tal lugar conheci tal pessoa assim assim então não sei se talvez postar na wiki

Stella: seria interessante mesmo e aí você/se você tiver realmente acesso entra em contato com a gente também deixa alguma mensagem lá na wiki

Sara: ah pode deixar

Stella: ok?

Sara: com certeza claro

Stella: gente tem alguma coisa que vocês queiram ham discutir? assim alguma dúvida algum problema que vocês estejam enfrentando?

Elena: não (+) não

Sara: e as minhas interações tão paradas viu? porque a Márcia ela ficou um pouquinho hum acho que ela ficou umas duas semanas é: doente aí depois ela voltou só que ela tava em semanas de prova e eu também tava atribulada aqui

Stella: aham

Sara: aí agora ela ta trocando de casa e tá sem computador sem nada aí então a gente tá sem interação só tamos nos correspondendo assim e-mails tal

Stella: ok é e também eu acho (incompreensível)

Franco: []

Franco: (incompreensível)

Stella: pode falar Franco?

Sara: oi Franco?

Franco: não o meu problema é com é: com interação porque eu não to conseguindo arrumar alguma interagente ((Franco sorri))

Stella: quem sabe com a Sara lá na Itália agora ela não arruma alguma interagente pra você?

Franco: ô Sara por favor né? entra vai tá em contato com o povo lá por favor me arruma um contato ((todos dão risada))

Elena: eu vou perguntar pra Milena

Franco: ah ta

Franco: ô Franco eu vou perguntar pra Milena se ela tem alguma amiga que queria fazer amiga/amigo sei lá

Franco: huhum

Elena: se tem alguém que queria fazer

Franco: tá bom

Stella: a Milena é a maior conhecedora de interagentes

Franco: é

Stella: que a gente podia ter encontrado ela achou uma interagente (pra todo mundo)

Elena: é: ainda tem a Joana a Luiza

Stella: quem sabe né?

Sara: a Márcia achou a Milena que achou

Stella: foi a Márcia que achou a Milena?

Sara: foi

Stella: ah eu quero agradecer a participação de vocês: mas ham mas por ora o que seria muito importante que a gente conseguisse fazer seria essa tentativa de escrever uma wiki sobre questões culturais de ensino e aprendizagem de línguas ((todos fazem sinal positivo com a cabeça))

Franco: ta

Stella: se vocês quiserem algum outro assunto algum outro tema que vocês acham importante vocês me mandem por e-mail que eu fico esperando

Elena: ok

Franco: ok

Sara: tá certo

Sara: obrigada gente

Franco: tá certo

Sara: obrigada

Elena: beijo tchau tchau até mais

Franco: tchau

Questionário aberto dialogado (interagente/ professor-aprendiz)

Prezada participante da pesquisa:

Este questionário é parte integrante de um projeto de pesquisa em Linguística Aplicada (Curso de Doutorado). As informações obtidas por meio dele serão analisadas sem menção aos nomes dos participantes: a ética profissional será respeitada e mantida ao longo do desenvolvimento deste trabalho.

Sua contribuição será indispensável para a efetiva realização desta pesquisa.

Data: 20/05/2009

- 1-Você usa o computador com qual frequência? Desde quando? Para quais atividades?
- 2-Como você acredita que se desenvolve o ensino e aprendizagem de línguas no Teletandem?
- 3-Você conhece os recursos/aplicativos que poderiam ser utilizados com fins pedagógicos? Já fez ou faz uso de algum deles para este fim?
- 4-Por que você se interessou em fazer Teletandem?
- 5-Quais são suas expectativas com relação ao Teletandem?
- 6-Quais são suas expectativas e receios quanto às interações no Teletandem?
- 7-Quais são suas expectativas e receios quanto às mediações no Teletandem?
- 8-Como você acredita que se desenvolve o ensino e aprendizagem de línguas no Teletandem?
- 9-Para você, o que é aprender língua estrangeira?
- 10-Para você, o que é ensinar língua estrangeira?
- 12- Para você, qual seria o papel de um professor de línguas?
- 13-Com quais teorias sobre ensino e aprendizagem de línguas você teve contato na universidade?
- 14-Como você classificaria seu nível de conhecimento na língua italiana?
() baixo
() intermediário
() avançado
Por quê? _____

15-Fale sobre sua experiência com o italiano? Já teve algum contato com a língua além da universidade?

16-Por que você optou pela licenciatura em língua italiana como língua estrangeira?

17-Fale sobre sua experiência profissional. Já atuou como professor? Se sim, lecionando qual disciplina, quando e em que contexto?

Questionário aberto dialogado (Mediadora)

Prezada participante da pesquisa:

Este questionário é parte integrante de um projeto de pesquisa em Linguística Aplicada (Curso de Doutorado). As informações obtidas por meio dele serão analisadas sem menção aos nomes dos participantes: a ética profissional será respeitada e mantida ao longo do desenvolvimento deste trabalho.

Sua contribuição será indispensável para a efetiva realização desta pesquisa.

Data: 20/05/2009

Como você avalia o projeto Teletandem Brasil, em termos de ensino e pesquisa, no transcorrer destes três anos?

Como você acredita que se desenvolve o ensino e aprendizagem de línguas no Teletandem?

Qual a contribuição do Teletandem para a formação do professor?

Você já atuou como pesquisadora e mediadora do projeto. Comente sobre essas duas funções desempenhadas por você no Teletandem.

Para você, qual é o papel do professor-mediador?

Para você, qual é o papel do interagente?

Para você, o que é aprender língua estrangeira?

Para você, o que é ensinar língua estrangeira?

Para você, qual seria o papel de um professor de línguas, independentemente do contexto e dos recursos disponíveis?

Quais são suas expectativas e receios quanto às mediações no Teletandem?

Como você pretende se preparar para uma sessão de mediação?

Que outros recursos, ferramentas e aplicativos tecnológicos você conhece e que o professor mediador poderia fazer uso durante as sessões de mediação? Fale sobre eles.

Como você vê a questão da formação pré-serviço do professor hoje no Brasil?

Bedran, Patricia Fabiana.

A formação inicial do professor de línguas no e para o contexto virtual e a construção de comunidades de prática/ Patricia Fabiana Bedran. - São José do Rio Preto : [s.n.], 2012.

305 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Maria Helena Vieira-Abrahão

Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas

1. Professores de línguas - Formação. 2. Línguas – Estudo e ensino. 3. Contexto virtual de ensino e aprendizagem. 3. Comunidade de prática. I. Vieira-Abrahão, Maria Helena. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. III. Título.

CDU – 811:377.8

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

Autorizo a reprodução xerográfica para fins de pesquisa

São José do Rio Preto, 25 de outubro de 2012

Patricia Fabiana Bedran