

O IMPACTO DA COMUNICAÇÃO INTERCULTURAL NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUAS EM CURSO SEMIPRESENCIAL

Ana Cristina Biondo Salomão

Eixo 8 - Educação a distância na formação de professores
- Relato de Pesquisa - Apresentação Oral

A possibilidade de comunicação intercultural existente no mundo de hoje, aumentada pelo uso das novas tecnologias da informação e comunicação, traz impacto significativo para a maneira como entendemos a relação entre língua, cultura e sociedade e a importante tarefa de investigar de modo mais significativo o impacto da “globalização cultural” sobre a área de formação de professores de línguas. Desse modo, esta investigação, apoiada pela FAPESP (processo 2009/15.071-5), é uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico que enfocou um curso de extensão para formação continuada de professores em um contexto virtual de aprendizagem colaborativa, oferecido pelo projeto “Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos”, da UNESP, para professores de espanhol como língua estrangeira da rede pública de uma cidade no interior do estado de São Paulo, entre maio e setembro de 2009. Tal curso foi considerado híbrido por contar com quatro aulas presenciais, de quatro horas de duração cada, atividades no ambiente virtual TelEduc (portfólios, perfis, fóruns e bate-papos) e sessões de teletandem com parceiros estrangeiros. Os resultados indicam que a interação oportunizada pelas ferramentas tecnológicas na modalidade de teletandem, que se constitui como telepresença, tende a gerar a oportunidade de vivenciar dialogicamente experiências que servirão para reformulação de concepções e crenças por meio da interação entre conceitos cotidianos e científicos.

O IMPACTO DA COMUNICAÇÃO INTERCULTURAL NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUAS EM CURSO SEMIPRESENCIAL

Ana Cristina Biondo Salomão. FCLAr, UNESP. FAPESP.

As atuais diretrizes para os cursos de Letras estabelecem como objetivo formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. Ainda, formadores de professores de línguas, como Gimenez (2005), Gil e Vieira Abrahão (2008), Celani (2010), Gimenez e Monteiro (2010), apontam na contemporaneidade para a necessidade de construção de uma identidade profissional do professor de línguas voltada para as questões contemporâneas como língua, sociedade e cultura, articulando a reflexão teórico-crítica com os domínios da prática. Para isso, acreditamos que as bases de conhecimentos da formação de professores de línguas devem estar ancoradas em uma teoria social do conhecimento que expõe a possibilidade de o homem, através de suas relações sociais, por intermédio da linguagem, constituir-se e desenvolver-se como sujeito, como é o caso da teoria sociocultural.

Tal teoria parece-nos oferecer suporte para que cursos de formação inicial ou continuada de professores envolvam o levantamento e explicitação das concepções dos professores sobre língua(gem), ensino e aprendizagem, relacionado-as aos conceitos cotidianos que trazem de suas experiências de vida e aos conceitos científicos que trazem de sua formação e experiências educacionais prévias, para que em elas possam ser reexaminadas a luz de novos em conceitos científicos estratégica e dialogicamente apresentados, auxiliando sua internalização, com a transformação do social em psicológico.

A investigação aqui apresentada enfoca um curso de extensão oferecido pelo projeto Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos (VASSALLO; TELLES, 2006) para professores de línguas da rede pública. Partimos da reflexão sobre os construtos que norteiam nossas práticas enquanto educadores de línguas em relação aos conceitos de língua, cultura e sociedade. A relação entre a teoria e prática no que tange tais elementos, a nosso ver, só poderá ser amalgamada uma vez que a experiência dos professores for usada como fonte de atividade concreta na qual se pode observar a presença de ambiguidades, generalizações, incoerências, que podem servir de mote para as discussões teóricas.

Primeiramente, traremos o arcabouço teórico da perspectiva sociocultural e sua contribuição para a formação de professores de línguas. Posteriormente, apresentaremos a pesquisa, discutindo a metodologia empregada e descrevendo o contexto e os participantes. Apresentaremos e discutiremos, então, parte da análise dos dados que mostra especificamente as contribuições do curso de extensão estudado por meio da perspectiva dos participantes. Por fim, teceremos nossas considerações finais.

A formação de professores em uma perspectiva sociocultural

Freeman e Johnson (1998) já chamavam a atenção para o fato de que a formação de professores não tratava da prática do professor de línguas e do ensino de línguas em si uma vez que grande parte do conteúdo se fundava na linguística teórica e nas teorias de aquisição de segunda língua. Burns e Richards (2009) afirmam que o antigo posicionamento dicotômico em relação à formação do professor de línguas gerava também o contraste entre dois tipos de conhecimento necessários – o conhecimento sobre a língua (*knowledge about*), ou seja, o conhecimento do conteúdo, e o conhecimento de como ensinar a língua (*knowledge how*), gerando a visão de aplicação de conhecimentos na prática.

A maneira como a pesquisa educacional tem conceituado a aprendizagem do professor (e, por consequência, informado a educação de professores) tem mudado bastante nos últimos 40 anos, influenciada pelas mudanças epistemológicas em relação à conceituação da aprendizagem humana – behaviorista (ou seja, pela formação de hábitos), cognitivista (como algo conduzido pela mente), ou socialmente situada (advinda das relações interpessoais em um determinado contexto).

Johnson (2009 a, b) afirma que, na atualidade, mais e mais atenção tem sido dada à aprendizagem do professor e sua complexidade a partir de uma epistemologia da prática, e que nossos novos desafios incluem buscar planejar, implementar e sustentar programas de educação de professores que enfoquem a aprendizagem *na, da e para* a prática de ensino de línguas estrangeiras (JOHNSON, 2009b).

Entendemos, portanto, que uma vez que aprender a ensinar hoje é entendido como um processo longo, complexo de desenvolvimento, resultado da participação em práticas sociais e contextos associados ao ensino e aprendizagem, a educação de professores deve formar as bases para a aprendizagem durante toda a vida (JOHNSON, 2009a,b; FREEMAN, 2009) com o objetivo de auxiliar os professores a se tornarem profissionais com a capacidade de se adaptar, ou seja, capazes de lidar com a inovação e a natureza imprevisível da sala de aula. Para que isso se concretize na educação de professores há que se adotar uma perspectiva que se alinhe com esse novo entendimento do que é ser e se tornar professor, reconhecendo o entrecruzamento entre o cognitivo e o social,

entendendo a educação de professores como um processo dinâmico de (re)construção e transformação das práticas, para que ela responda tanto às necessidades individuais como as locais, destacando o papel do agenciamento humano em seu próprio desenvolvimento.

De acordo a perspectiva sociocultural, a cognição humana é formada por meio do engajamento em atividades sociais, e são as relações sociais e os materiais, signos e símbolos culturalmente construídos, denominados artefatos semióticos, que medeiam as relações que criam formas de pensamento humano superiores. Consequentemente, desenvolvimento cognitivo é um processo interativo, mediado pela cultura, contexto, linguagem e interação social (JOHNSON, 2009a,b). O significado não reside na linguagem em si, mas no uso social dela e, portanto, o desenvolvimento cognitivo é caracterizado como a aquisição e manipulação de ferramentas culturais e conhecimento.

Tal perspectiva enfatiza o papel do agenciamento humano no processo de desenvolvimento, uma vez que reconhece que a aprendizagem não é a apropriação direta de habilidades e conhecimento de fora para dentro, mas o movimento contínuo de atividades externas, socialmente mediadas para o controle mediacional interno dos aprendizes individualmente, que resulta na transformação tanto da pessoa quanto da atividade. Como e o quê o indivíduo aprende e como isso é usado dependerá de suas experiências prévias, dos contextos socioculturais nos quais a aprendizagem ocorre e o que o indivíduo quer, necessita e/ou deve fazer com aquele conhecimento.

A teoria sociocultural destaca a importância do desenvolvimento de conceitos cotidianos (espontâneos e não-espontâneos) e conceitos científicos. Enquanto que os conceitos cotidianos se desenvolvem espontaneamente a partir da vivência, os conceitos científicos estão relacionados à questão do ensino. Segundo Johnson (2009a), baseando em Vygotsky (1998), conceitos não são objetos fixos, mas se desenvolvem dinamicamente através do uso, portanto, eles são aprendidos durante um período de tempo e formados por meio dos processos de síntese e análise, enquanto se movimentam repetidamente entre o engajamento na atividade e o raciocínio abstrato. Cavalcanti (2005) explica que no nível de abstração e de generalização, o processo de formação de conceitos cotidianos é “ascendente”, surgindo impregnado de experiência; já os conceitos científicos surgem de modo contrário, seu movimento é “descendente”, começando com uma definição verbal com aplicações não espontâneas e posteriormente podendo adquirir um nível de concretude impregnando-se na experiência. Assim, para Vygotsky (1998 apud JOHNSON, 2009a), a responsabilidade da educação é apresentar conceitos científicos aos aprendizes, de maneira que eles sejam apoiados em atividade prática concreta, conectando-os aos seus conhecimentos cotidianos e atividades. Isso levaria à internalização, com a transformação do social em psicológico.

Nesta perspectiva, conceitos científicos carecem de conceitos cotidianos, que ao se desenvolverem os transformam. Dessa forma, Johnson (2009) afirma que a responsabilidade da educação de professores de línguas é apresentar conceitos científicos, de maneira que eles sejam apoiados em atividade prática concreta, conectando-os aos conceitos cotidianos sobre língua e ensino e aprendizagem de línguas trazidos pelos professores. Segundo Lantolf (1994), não é o ato de desempenhar a tarefa que configura a característica importante da atividade interpessoal, mas o processo cognitivo superior que emerge como resultado da interação.

Em uma perspectiva sociocultural, portanto, as ações de formação envolvem a criação de estratégias de ensino específicas, que não sejam eventuais e nem aleatórias, para o desenvolvimento cognitivo, e que associem conhecimento teórico e prático de modo a favorecer a interlocução entre conceitos cotidianos e científicos.

A pesquisa

Nossa escolha por um desenho de pesquisa qualitativa se deve ao nosso entendimento da realidade como complexa e constituída por sujeitos e suas subjetividades, que dificilmente poderia ser captada de modo válido e confiável por métodos quantitativos. A adoção da orientação etnográfica se justifica por nossa concepção epistemológica sobre a natureza do conhecimento como construção na qual as “percepções subjetivas sobre os eventos sociais pesquisados são cruciais para sua efetiva compreensão” (SOUZA, 2005-2006, p. 171), em oposição a orientações experimentais, na qual se isolam os fenômenos dos sujeitos e se busca controlar variáveis, e por nossa compreensão da formação do professor de línguas como um evento socialmente construído, inseparável do contexto, das circunstâncias e das interações na qual ocorre.

Os dados da pesquisa foram coletados durante os meses de maio a setembro de 2009, durante o curso de extensão “Formação do Professor para o Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras em Tandem”, oferecido aos professores de língua espanhola da rede pública do CEL (Centro de Estudos de Línguas) de São José do Rio Preto, Nova Granada, Assis e Palmital. O curso contou com 32 horas de duração, sendo 16 horas de aulas presenciais nos campi das duas universidades, interligadas por videoconferência, e 16 horas de prática de teletandem com parceiros estrangeiros. Os objetivos do curso de extensão foram: (1) refletir acerca das fundamentações teóricas, das práticas e das tecnologias no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras in-tandem; (2) discutir a formação do professor para o contexto de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras in-tandem e as possíveis práticas de gerenciamento e mediação.

Podemos, assim, descrever o curso investigado da seguinte maneira: os participantes compareceram a 4 aulas presenciais, com a duração de 4 horas cada uma, nas quais foram debatidos as seguintes temáticas temas: orientações sobre sessões iniciais de teletandem, princípios da aprendizagem e negociação entre pares de teletandem, contribuições da imagem para a prática de teletandem, prática no laboratório, crenças na aprendizagem de línguas, autonomia e mediação no processo de teletandem, estratégias de comunicação, movimentos corretivos, cultura e avaliação no teletandem.

Foram propostos textos para leitura antes de cada aula presencial, cujos temas enfocavam os assuntos a serem tratados nas aulas. Os textos contendo resumos das investigações foram escritos pelos próprios formadores que ministraram as aulas, que eram os coordenadores do projeto e os alunos de pós-graduação que estavam fazendo ou haviam feito suas pesquisas de mestrado e doutorado no contexto do teletandem.

Durante os meses nos quais o curso ocorreu, os professores realizaram sessões de teletandem pareados com professores uruguaios e argentinos (a maioria professores de português como língua estrangeira) por meio de comunicadores instantâneos na Internet (*Skype, Windows Live Messenger, ooVoo*). As sessões de teletandem poderiam ser feitas pelos professores em suas casas ou nos laboratórios de teletandem da UNESP de Rio Preto e Assis.

Eles ainda participaram regularmente de atividades virtuais no ambiente TelEduc em um curso criado especialmente para o projeto de extensão, como portfólios, atividades, bate-papos e fóruns de discussão, nos quais foram discutidos os assuntos tratados nas aulas presenciais e questões relevantes da prática de teletandem. O TelEduc serviu ao propósito de encurtar a distância entre as turmas de participantes do curso de extensão, possibilitando a comunicação entre eles e a continuidade e o aprofundamento dos debates e questionamentos suscitados ao longo dos encontros presenciais, assim como o registro de suas reflexões sobre as aulas e as interações de teletandem.

Os dados foram coletados por meio da gravação das aulas presenciais em áudio, da gravação dos documentos escritos no TelEduc, da gravação das interações em áudio e/ou *chat* entre os professores brasileiros e estrangeiros e da realização de uma entrevista final.

Dos 22 participantes brasileiros, 12 eram de São José do Rio Preto e Nova Granada, sendo que todos eles trabalhavam no CEL (Centro de Estudo de Línguas) na rede pública, como professores de espanhol como língua estrangeira à época do curso. Os participantes de nossa pesquisa são os oito, dentre estes 12, que concluíram o curso de extensão, e um não concluinte (Pablo), que teve uma participação expressiva e chegou até quase a fase final. Os outros três participantes não-concluintes não foram

considerados, uma vez que desistiram do curso em fase inicial, não havendo, portanto, geração de dados suficientes para incluí-los.

Todos os participantes brasileiros são graduados em Letras, sendo que sete se formaram em universidades públicas e dois em universidades particulares. Metade deles já fez curso de língua espanhola e/ou ensino de língua espanhola no exterior, principalmente na Espanha. Seus parceiros de teletandem eram professores uruguaios e argentinos de português como língua estrangeira, que tiveram um curso sobre teletandem com o coordenador do projeto Teletandem Brasil no Uruguai no final do ano de 2008. Os nomes de todos os participantes foram trocados para preservar suas identidades.

Contribuições do curso de extensão

Na análise dos relatórios notamos que os professores apontaram como contribuições do curso: 1) a possibilidade de interagir com um parceiro estrangeiro para “aprender sobre língua e cultura”, 2) as discussões das aulas presenciais, nas quais diversos temas relacionados ao teletandem e ao ensino e aprendizagem colaborativos mediados pelas novas tecnologias foram tratados, e 3) o contato com ferramentas tecnológicas que ainda não utilizavam, como videoconferências.

Em relação às interações, todos os professores comentaram de modo positivo a oportunidade de interagir com parceiros estrangeiros, como ilustrado nos seguintes excertos:

O meu teletandem foi maravilhoso porque desde o princípio (primeiro e-mail de quebra de gelo) pude perceber que a minha parceira era colaborativa e isso me ajudou muito. Durante as discussões teóricas do curso pude perceber que um contexto colaborativo contribui imensamente nesta modalidade de ensino e aprendizagem de línguas. Depois deste primeiro contato fizemos os acordos preliminares que consistia em 2 sessões semanais conforme nos foi recomendado. Estas sessões eram de uma hora para cada língua. Ambas as sessões poderiam ser feitas em um dia ou em 2 dias. Fizemos o acordo de 2 sessões semanais para que não fosse muito cansativo para ambas as partes. Percebi também que se estes acordos não fossem seguidos o teletandem estaria fadado a fracassar, porém este princípio foi seguido rigorosamente. (...) Esta foi uma oportunidade ímpar para conhecer aspectos do dia a dia uruaio que nenhum curso me ofereceria. A cultura que eu aprendi estou usando no meu contexto de sala de aula. A maneira de agir e pensar de um povo é muito difícil de ser descrita em um livro didático. (Sonia, relatório final, 26/09/2009)

Fizemos um acordo de falarmos duas vezes por semana por 1 hora, uma vez em espanhol e outra em português para não misturarmos as línguas. Todas as interações foram feitas em áudio pelo programa skype. Discutimos vários assuntos tanto do Brasil como da Argentina, aspectos sociais e culturais vivenciados nos dois países. Acredito que meu aproveitamento foi excelente que com certeza contribuiu para aperfeiçoar meus conhecimentos na língua espanhola, podendo passar aos meus alunos pelo menos um pouco do que aprendi. (Luciana, relatório final, 28/09/2009)

Sonia e Luciana demonstram seu entendimento das diretrizes para o teletandem, apontando para os acordos feitos entre elas e as parceiras no estabelecimento da relação. Sonia fala sobre os conhecimentos que obteve em relação aos “aspectos do dia a dia uruaio” que não conheceria em outros cursos de formação ou em livros didáticos.

Luciana elenca questões culturais e sociais como temáticas de seu contato com a parceira argentina. Ambas deixam ainda evidente no final de seus relatos a visão de cultura como informação para “usar em sala de aula” ou para “passar para os alunos”. Não foi nossa intenção tratar o curso como um antes e depois, que mudaria as concepções dos professores, mesmo porque acreditamos que elas são contextuais e dinâmicas, e que a transformação da cognição docente é mais complexa do que poderíamos identificar em um curso de quatro meses. Nossa intenção é olhar para o modo como os professores entenderam o papel da interação com os parceiros estrangeiros para sua formação continuada e o potencial de contribuição delas para a (re)significação de algumas de suas concepções e crenças.

A liberdade de escolha nas temáticas a ser tratada nas interações foi vista pelos professores como algo positivo, como podemos ver nestes excertos:

Desde o início quando fui convidada a fazer parte do **Projeto Teletandem** me senti honrada e feliz sabendo ser um trabalho desafiador, porém tentei desempenhar minhas funções com muita responsabilidade e seriedade. Gosto do novo e achei que ao interagir com uma pessoa que eu não conhecia em um lugar distante, de maneira real, ao vivo e gravando seria o máximo e graças a toda disponibilidade de alta tecnologia deu muito certo. (Beth, relatório final, 26/09/2009, grifo nosso)

Tivemos total “liberdade de expressão”, de escolha e Autonomia quanto aos temas propostos e discutidos nas 16 horas de tandem. (Beth, questionamentos, parte do relatório final, 26/09/2009, grifo nosso)

(...) o inesperado nas interações temáticas (assunto discutido e comentado por alguns professores e que para mim é muito diferente do aprendizado em sala de aula). Por exemplo, quando se prepara um tema para ser abordado na interação acaba fazendo com que os “interagentes” desenvolvam várias negociações para chegarem à compreensão, colocando outros temas que não estavam na proposta inicial, e isto enriquece muito a aprendizagem. (Sandro, relatório final, grifo nosso)

Notamos, nas falas de Beth, que a experiência de interação se configurou como uma oportunidade de uso da língua estrangeira como prática social, o que ela denomina interagir “de maneira real”, com “liberdade de expressão”, ou seja, de escolha quanto aos temas a serem tratados. O mesmo é colocado por Sandro, afirmando que esse caráter do inesperado ajuda no desenvolvimento de estratégias por parte dos parceiros e enriquece a aprendizagem. Sandro poderia estar influenciado pelas aulas teóricas (mais especificamente sobre estratégias de comunicação e de aprendizagem), assim como pela interação com os colegas – ele comenta no excerto a opinião dos colegas e a sua, mostrando que as aulas teóricas e os ambientes de discussão criados o levaram a refletir sobre o assunto.

A importância das interações para a formação continuada nos parece intimamente ligada às ações de reflexão durante o curso de formação nas aulas presenciais transmitidas por videoconferência entre o campus de São José do Rio Preto e o de Assis, assim como nas atividades on-line por meio da plataforma TelEduc, o que foi constatado pelos professores em seus relatórios finais.

Quanto aos encontros presenciais foram muito proveitosos, pois foram abordados temas interessantes que me apoiavam nas minhas interações. (Luciana, portfólio, relatório final, 28/09/2009)

As aulas presenciais foram de grande importância, nos auxiliaram muito quanto a autonomia, mediação, estratégias e cultura. As aulas no laboratório também foram ótimas, a prática foi de grande valia para nós que estávamos engatinhando no uso das ferramentas tecnológicas. (Keila, portfólio, relatório final, 28/09/2009)

Todos durante os encontros foram marcantes, pois a uma interação com todos os itens. Cultura, utilizamos a sala de bate-papo, eu não havia participado em momento algum de minha vida de encontros assim. Fiquei impressionada com o uso dessa ferramenta. Comecei a perder os meus medos depois desse curso tão diferente, cresci muito com essas interações, vendo, participando do grupo fui adquirindo autonomia. (Rosana, portfólio, relatório final, 23/09/2009)

Durante os encontros presenciais, as questões teóricas que mais me marcaram foram: a questão da autonomia no processo de aprendizagem de línguas, que foi muito importante para se compreender o uso do teletandem; os aspectos da oralidade que marcam o desenvolvimento das interações; o inesperado nas interações temáticas (assunto discutido e comentado por alguns professores e que para mim é muito diferente do aprendizado em sala de aula). Para mim o curso apresentou uma possibilidade de aproveitar a tecnologia em sala de aula como uma ferramenta de trabalho. Confesso que não imaginava essa possibilidade para aprender línguas via internet. (Sandro, relatório final)

Notamos nos excertos que os professores citam as temáticas de discussão das aulas presenciais, apontando a importância delas para a reflexão sobre o ensino e aprendizagem de línguas, assim como para suas reflexões sobre a prática de teletandem que vivenciavam. Beth, Keila, Rosana e Sandro citam algumas das temáticas que mais apreciaram, como autonomia, cultura, mediação, avaliação e estratégias de comunicação, que foram os temas das duas últimas aulas. Eles podem ter pensado em tais temas justamente porque foram os últimos a serem abordados e estavam mais próximos de suas memórias ao escrever o relatório, ou também porque nessa etapa final eles já estavam fazendo teletandem há algum tempo e traziam exemplos de sua prática para as discussões (diferentemente das duas primeiras aulas, que foram mais introdutórias e quase nenhum dos professores ainda fazia as sessões regularmente).

No excerto a seguir, ilustramos com um momento de uma das aulas presenciais como o processo de reflexão ocorria. A formadora E., que fez sua investigação de mestrado sobre a autonomia no teletandem, inicia a aula buscando levantar dos professores suas concepções sobre tal temática:

Formadora: Como vocês poderiam definir autonomia?

Sonia: é tentar fazer, é tentar realizar.

Formadora: de que forma? Sozinho?

(Vários falando ao mesmo tempo)

Formadora: e o aprendiz autônomo?

Beth: eu acho que o próprio teletandem nos dá essa autonomia, porque não tem uma estrutura assim, você é autônomo para fazer tal coisa, tem alguma coisa ali dirigido, mas vocês tem autonomia para as questões durante as interações.

Sonia: acho que a autonomia começa até na escolha do vocabulário, você é autônomo para escolher. Tem que ter autonomia para usar a linguagem, para usar a língua.

Formadora: então essa autonomia no teletandem é individual? Sozinha?

Keila: não, é com o parceiro

Formadora: então é isso que a gente vai tratar aqui hoje.
(formadora passa para uma parte mais teórica sobre autonomia e, logo após, eles retomam a discussão)
Formadora: e qual é a importância dessa autonomia para o aluno fora de sala de aula?
Keila: para o próprio crescimento dele como ser humano.
Sonia: para ele ser mais crítico (...)
Beth: Eu acho legal essa autonomia quando você tá aprendendo e quando você tá ensinando, nas duas situações, né. Tem o contexto de quando você tá aprendendo também, você tem toda a autonomia para perguntar, para que o outro explique.
Formadora: Eu acho interessante a gente também ter essa ideia no teletandem e na sala de aula de que a autonomia pode ser coconstruída
Beth: você ensina, mas aprende
Formadora: exatamente, não tem mais aquele modelo de professor sabe tudo, né, lá na frente e o aluno só recebendo, o aluno também contribui para a própria aprendizagem....
Fabiana: Uma coisa interessante eu acho, como a M. (formadora) falou, naquele excerto da E. e da N. (interagentes participantes da pesquisa de doutorado de M.), que a interagente estrangeira conseguiu se colocar no lugar do outro e entender melhor a cultura daquele país, então eu acho que o teletandem nos dá a oportunidade de nos colocarmos no lugar do nosso aluno
Keila: é verdade
Fabiana: então vamos dar a oportunidade para o desenvolvimento da autonomia e dá a impressão de que é deixar o aluno fazendo alguma coisa independente e individual e aí no teletandem não é bem assim que acontece, é independente, é individual, mas não é só isso, mas você está constantemente em negociação e depende muito da colaboração e reciprocidade do seu parceiro, nos dá a oportunidade de perceber que não basta dar espaço para que o aluno trabalhe sozinho. A autonomia se constrói com a presença e a colaboração do outro, seja professor, seja outro colega, seja a internet. Qualquer outro parceiro ou ferramenta que possa auxiliá-lo, eu acho que essa é a grande vantagem de participar como interagente, como aprendiz de novo.
(Aula presencial 3, 21/08/2009)

Vemos no excerto que a formadora começa a aula por meio de questionamentos sobre a temática autonomia para saber o que os professores sabiam ou pensavam sobre o assunto. Muito embora sua pergunta fosse ampla, são os próprios professores que acabam introduzindo questões voltadas ao teletandem na discussão sobre o que seja autonomia, como Beth, que coloca o fato das interações não serem totalmente dirigidas como um caminho para a autonomia, e Sonia, que aponta para a liberdade de escolha dentro das interações como uma fonte de autonomia. A formadora traz então um questionamento específico sobre a autonomia no teletandem, buscando saber se os professores a entendem como individual. Keila afirma que essa autonomia na relação de teletandem não seria algo individual, mas compartilhado com o parceiro. É interessante notar que esse tipo de discussão teórica sobre autonomia permeou as reuniões do projeto Teletandem durante algum tempo e dissertações e teses foram defendidas buscando mostrar esse caráter compartilhado da autonomia, que está intimamente ligado à colaboração nas interações, e os professores trouxeram esse dado à discussão antes mesmo de ele ser apresentado pela formadora, provavelmente informados pelas leituras teóricas que fizeram antes da aula, assim como por sua experiência da prática de teletandem. Após a exposição da parte teórica pela formadora (que também foi dialogada), notamos que Fabiana faz uma síntese sobre o que representaria então essa autonomia compartilhada no teletandem, que está intimamente ligada aos outros dois princípios que regem tal relação, a colaboração e reciprocidade.

Acreditamos que essa oportunidade de trazer a experiência prática de aprendizagem colaborativa à tona nas discussões nas aulas presenciais, assim como no ambiente TelEduc, deu ao curso um caráter dinâmico de relação entre teoria e prática, dando a oportunidade para que os professores participassem mais ativamente das discussões, como podemos ver nos relatos a seguir:

Depois de ler todas as mensagens neste Fórum de Discussão percebo que realmente estamos fazendo algo diferente daquilo que temos feito normalmente nos cursos de atualização para professores. (Elisa, Fórum “Experiência Intercultural”, 22/07/2009)

Não percebo empenho de cursos para os professores de língua estrangeira. Sou recém formada, mas pelo que vejo os professores comentam que deveria ser mais reconhecido a língua estrangeira em nosso país. Participei da OT, em São Paulo, foram dois dias, tudo muito corrido, as informações passadas rapidamente. (...) os professores entregaram várias apostilas e passaram algumas atividades que possam ser trabalhadas em sala de aula, mas é muito rápido, meus colegas falaram que antes era uma semana, agora são dois dias. (Rosana, portfólio, resposta ao questionamento de uma formadora, 21/07/2009)

Estou achando este curso muito interessante, diferente de todos que já participei, sinto-me importante em participar, percebo que é preciso ler mais, buscar conhecimento, diante de pessoas tão cultas e equipamentos modernos. Este curso me fez ver como é uma sala de videoconferência, pois eu não conhecia, fiquei boba em ver aquela tela grande, a comunicação e visualização próxima, sou do interior e do sítio, imagine como é participar de tudo isso. (Rosana, portfólio, 13/08/2009)

(15:02:20) Elisa fala para Todos: também é minha primeira vez (em um bate-papo)

(15:57:38) Elisa fala para Todos: creio que se estivermos abertos para ensinar e aprender tudo dá certo

(16:01:28) Elisa fala para Todos: para mim este curso está sendo bastante desafiador

(16:02:17) Ana Cristina fala para Elisa: Por quê, Elisa?

(16:02:56) Rosana fala para Todos: Estou lendo todas as mensagens, é a primeira vez que faço uso dessa nova ferramenta

(16:03:20) Elisa fala para Todos: não posso ser apenas espectadora tem que realmente refletir e participar

(16:06:24) Ana Cristina fala para Elisa: Interessante, Elisa. Você não imaginava que o curso seria assim?

(16:07:46) Elisa fala para Todos: não mesmo achei que seria mais um curso em que aprenderia sim mas sempre do mesmo modo

(16:30:56) Rosana fala para Todos: Estou acompanhando, percebo que um tira a dúvida do outro, há uma interação no grupo.

(Bate-papo “Tecnologia e formação em serviço”, 22/07/2009)

Notamos no primeiro excerto de Elisa que ela se mostra bastante motivada pelo curso ao ler as postagens dos colegas no fórum sobre a experiência intercultural que estavam vivenciando nas interações, afirmando que o curso trazia algo de diferente daquilo que estava acostumada a ver em outros cursos que fazia. Sua percepção provavelmente advém do fato de que os colegas baseavam a discussão em suas experiências práticas, e tinham de participar ativamente, não somente recebendo informações, como ocorre no relato de Rosana sobre outros cursos que participou anteriormente. Rosana descreve o curso de formação continuada na OT que participou como muito rápido, com informações passadas aos professores na forma de atividades para serem usadas em sala de aula. No excerto seguinte, Rosana narra a experiência do curso no teletandem, que a faz sentir-se “importante”, provavelmente porque não tinha a intenção de oferecer “receitas” descontextualizadas, mas procurou conjugar teoria e prática em busca de reflexões sobre o ensino e a aprendizagem de línguas a partir das

experiências dos próprios professores. É no trecho trazido do bate-papo que podemos compreender melhor que a percepção de um “curso diferente” também advém do fato de que elas foram introduzidas a novas tecnologias, as quais tinham de usar ativamente para refletir sobre as temáticas propostas.

Considerações finais

A percepção de que a expansão tecnológica, ao possibilitar o contato por meio das ferramentas de áudio e vídeo com outros povos e culturas sem deslocamento geográfico, tem o potencial de alterar nossas relações sociais e a maneira como vemos e interpretamos o mundo em que vivemos nos fez pensar sobre as implicações de tais contatos para o ensino de línguas e a formação de professores. As vozes de autores contemporâneos como Gimenez (2005), Risager (2006), Kumaravadivelu (2006), entre outros, apontam para a necessidade de se pensar o ensino de línguas sob uma perspectiva global e local, que traz à tona fluxos culturais, discursivos e linguísticos, e de oferecer aos aprendizes uma formação como indivíduos capazes de interagir com pessoas que possuem outros modos de pensar e agir.

Acreditamos que as interações de teletandem têm o potencial de trazer à tona elementos que podem servir de base para discussões teóricas por meio da associação de conceitos cotidianos e científicos de modo a gerar oportunidades para reflexão e possível (re)construção dos conhecimentos científicos que os professores já trazem consigo de suas experiências profissionais e de sua formação inicial e continuada. Vemos nas interações de teletandem uma modalidade de comunicação que denominamos “telepresença”, ou seja, uma modalidade de presença virtual proporcionada pelas ferramentas tecnológicas de comunicação da atualidade, como os comunicadores instantâneos com recursos de áudio, vídeo e *chat*, que constroem um contexto caracterizado não pela presença física, mas pela oportunidade de se fazer presente no ambiente por meio de sentidos como a visão e a audição e pela construção dialógica com o parceiro pelo uso da linguagem, o que pode trazer à tona uma percepção da cultura do outro por meio da interação e da construção de significados compartilhados.

Desse modo, acreditamos na necessidade de se considerar as experiências anteriores de aprendizagem (e de vida) do professor como base de seu desenvolvimento, assim como a necessidade de planejamento de ações de formação com objetivos específicos de desenvolvimento cognitivo que sejam estruturadas e coordenadas pelo formador ao apresentar novos conceitos científicos, podendo ser reguladas a princípio pelo objeto ou pelo outro, mas que visem levar à autorregulação. Cremos que a experiência de interação no teletandem tenha o potencial de gerar novos conceitos cotidianos, que se transformados em conceitos científicos por meio do contato com

teorias em cursos de formação continuada possam auxiliar o professor de línguas a desenvolver sua cognição docente.

Referências

BURNS, A.; RICHARDS, J.C. *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

CAVALCANTI, L.S. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago. 2005.

CELANI, M.A.A. Perguntas ainda sem respostas na formação de professores de línguas. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M.C.G. (Orgs.). *Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social*. Campinas: Pontes, 2010. p. 57-67.

FREEMAN, D.; JOHNSON, K.E. Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. *TESOL Quarterly*, 32, p. 397-417, 1998.

FREEMAN, D. The scope of second language teacher education. In: BURNS, A.; RICHARDS, J.C. (Eds.). *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. p. 11-19.

GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Orgs.). *Educação de professores de línguas: os desafios do formador*. Campinas: Pontes, 2008.

GIMENEZ, T. Currículo e identidade profissional nos cursos de Letras / inglês. In: TOMICH, L.M.B; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H.; DAGHLIN, C.; RISTOFF, D.I. (Orgs.). *A interculturalidade no Ensino de Inglês*. Florianópolis: UFSC, 2005. p. 331-343.

_____; MONTEIRO, M.C.G. (Orgs.). *Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social*. Campinas: Pontes, 2010.

JOHNSON, K.E. *Second Language Teacher Education: A Sociocultural Perspective*. 1. ed. New York: Routledge, 2009a.

_____. Trends in second language teacher learning. In: BURNS, A.; RICHARDS, J.C. (Eds.). *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009b. p. 20-29.

KUMARAVADIVELU, B. A Linguística Aplicada na era da Globalização. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.). *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 129-147.

LANTOLF, J.P. Theoretical framework: an introduction to Vygotskian perspectives on second language research. In: LANTOLF, J.P.; APPEL, G. *Vygotskian approaches to second language research*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1994. p. 1-32.

RISAGER, K. *Language and Culture: Global Flows and Local Complexity*. Clevedon: Multilingual Matters, 2006.

SOUZA, R. A. Uma reflexão acerca da construção do conhecimento na investigação do ensino de línguas. *Estudos Anglo-Americanos*, n. 29-30, p. 163-184, 2005-2006.

VASSALLO, M.L.; TELLES, J. A. Foreign language learning in-tandem: Teletandem as an alternative proposal in CALLT. *The ESPecialist*, v. 27, n. 2, p. 189-212, 2006.