

O ensino de Línguas Próximas (Português e Espanhol) em Diferentes Contextos (Sala de Aula e Teletandem): Contribuições Para a Formação Inicial do Professor de Línguas

Teaching Similar Languages (Portuguese and Spanish) in Different Contexts (Classroom and Teletandem): Contributions to Language Teaching Education

Marta Lúcia Cabrera Kfoury-Kaneoya¹

RESUMO: Neste artigo, temos por objetivo apresentar resultados parciais de um projeto de pesquisa institucional em Linguística Aplicada, no qual se busca compreender como ocorre a prática inicial docente em contextos diversamente configurados de ensino/aprendizagem de língua estrangeira (presencial e virtual), bem como de que maneira esses contextos podem se favorecer mutuamente e favorecer a formação reflexiva e crítica do professor de línguas, em/para um mundo contemporâneo. É possível perceber a atitude reflexiva de uma professora de língua estrangeira em formação inicial, especialmente quanto a ensinar e aprender línguas tipologicamente próximas como o português e o espanhol. Os resultados indicam que a experiência de vivenciar a dinâmica de um contexto didático convencional de ensino de línguas (sala de aula), ao lado da experiência de ensinar sua língua materna em um contexto de configurações didáticas inovadoras (teletandem), foi especialmente importante para a formação crítica da futura professora de línguas e para a conscientização sobre a prática de ensinar línguas irmãs em tempos de inovação tecnológica.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino/aprendizagem de línguas. Contextos presencial e virtual. Formação de professores de línguas.

1 Introdução

Com vistas a discutir a problemática da formação docente do professor de línguas a partir das ações envolvidas no estágio curricular supervisionado, apresentamos, neste artigo, o desenvolvimento parcial de um projeto institucional de formação de professores de línguas, sob o prisma teórico-metodológico da Linguística Aplicada². Nesse sentido, traçamos um perfil de estagiário e de futuro licenciado em

¹ Doutora em Estudos Linguísticos; Professora Assistente Doutora junto ao Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de São José do Rio Preto (UNESP/IBILCE).

² Refiro-me aqui ao trabalho investigativo intitulado “A formação pré-serviço do professor de língua estrangeira em curso de licenciatura: crenças e reflexões em experiências de estágio supervisionado em contexto presencial (sala de aula) e mediado pelo computador (teletandem)”, apresentado como projeto de

Letras inserido em ambiente de ensino/aprendizagem de línguas presencial (sala de aula) e em ambiente virtual (teletandem) de desenvolvimento de estágios curriculares supervisionados em língua estrangeira (LE), nos quais pode vivenciar não somente a dinâmica dos contextos didáticos convencionais, por meio de regências de aulas, mas também experimentar um contexto de configurações didáticas distintas em relação ao processo de ensino/aprendizagem de línguas, o ambiente virtual teletandem, buscando aproximá-los, de maneira que a experiência do estágio possa contribuir para sua formação e futura atuação como professor de línguas (CELANI, 2004; SACRISTÁN, 2002; PIMENTA, 2002; BRAGA, 2007). Nessa perspectiva, o estágio supervisionado em línguas teve como objetivo maior representar um espaço investigativo que pudesse promover a conscientização de uma aluna-professora, em particular, a respeito da tarefa de ensinar LEs em contextos diversamente configurados de ensino/aprendizagem de línguas.

Por tratar-se de um recorte de pesquisa, temos como foco a discussão dos dados relativos ao desenvolvimento dos estágios de Isabela, licencianda em Letras Português-Espanhol por uma universidade pública paulista, e que, a partir do referido projeto institucional, passou a desenvolver também estágio de Iniciação Científica apoiado pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC – Reitoria)³. Seu principal objetivo de pesquisa era investigar a possibilidade de conscientizar-se a respeito das possíveis relações entre sua língua materna (LM), o português, e sua LE de habilitação, o espanhol, em distintos contextos de ensino/aprendizagem, especialmente por se tratar de línguas muito próximas. Vislumbrou-se, ainda, o benefício mútuo entre um contexto presencial (sala de aula) e um contexto virtual (teletandem) de ensino de línguas, nos quais a licencianda pôde atuar na busca pela autopercepção de suas expectativas e crenças a respeito de seu trabalho docente, bem como na compreensão das expectativas dos aprendizes de espanhol como LE (ELE) e de seu interagente de teletandem, aprendiz de português como LE (PLE).

O contexto presencial focado consistiu nas salas de aula do primeiro ao sexto estágios de língua espanhola de um Centro de Estudos de Línguas (CEL) de uma cidade do interior paulista, nas quais Isabela desenvolveu estágio curricular supervisionado de regência de aulas. O CEL oferece, atualmente, cursos de LEs modernas, a saber, espanhol, francês, italiano e, mais recentemente, conversação em língua inglesa, a alunos matriculados nos ensinos fundamental e médio de escolas públicas estaduais da cidade e da região.

pesquisa trienal em Linguística Aplicada, junto ao Departamento de Educação do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (IBILCE), da UNESP de São José do Rio Preto- SP. Agradeço aos participantes da pesquisa citados neste artigo, pela disponibilidade em participar do estudo e em ceder os dados registrados.

³ Na íntegra, a pesquisa desenvolvida como projeto trienal tem como participantes duas estagiárias de língua inglesa, dois estagiários de língua italiana e uma estagiária de língua espanhola, além de seus interagentes de teletandem. As informações trazidas aqui foram registradas por Isabela em seu relatório de Iniciação Científica, bem como no Perfil da Participante e no Diário de Bordo da Plataforma Teleduc, entre os meses de março e dezembro de 2010.

O contexto virtual, por sua vez, constituiu-se em interações em teletandem, modalidade de ensino/aprendizagem mediada pelo computador, na qual pares de falantes nativos atuam, ora como tutor de sua LM, ora como aprendiz da LM de seu parceiro. De acordo com Vassallo e Telles (2006), nessa modalidade de ensino/aprendizagem, a comunicação se institui por meio de aplicativos de mensageria instantânea, neste caso, do Windows Live Messenger. Tais aplicativos permitem a interação entre parceiros geograficamente distantes, em tempo real. Seu uso justifica-se pelo fato de que todos dispõem de recursos que permitem ao usuário efetuar interações na LE com o seu parceiro, utilizando a voz, o texto (leitura e escrita) e imagens de vídeo, por meio de uma webcam (JESUS, 2010). As interações foram realizadas entre Isabela e dois interagentes mexicanos.

Em termos comparativos, o ambiente teletandem permite que os interagentes tracem seus objetivos na aprendizagem da LE, escolham conteúdos e experimentem caminhos e estratégias de aprendizagem com as quais mais se identifiquem. Nesse sentido, assumem responsabilidade sobre seu aprendizado, exercendo sua autonomia, ao mesmo tempo em que trabalham e negociam em parceria, o que pode promover a reciprocidade e o estabelecimento de um currículo não-linear de aprendizagem. Há, assim, um enfoque nas necessidades e interesses reais dos interagentes e na aprendizagem da LE para uso imediato, proporcionados pelo contato interativo, espontâneo e recíproco com e por meio da LE, suas culturas e seus falantes, ainda que, paradoxalmente, as interações se deem à distância (TELLES, 2008). Como se pode notar, trata-se de um ambiente enriquecedor de aprendizagem de línguas, o qual se diferencia em diversos aspectos do ambiente convencional de sala de aula, em que a LE, muitas vezes, é apresentada ao aluno como um objeto idealizado e projetado para o futuro, já que o aprendiz tem poucas oportunidades de fazer uso dessa língua em situações espontâneas. No teletandem, o aprendizado superficial veiculado pelos livros didáticos escolares de LE reverte-se em comunicação real e voltada aos objetivos e expectativas dos interagentes, sendo que cada um exerce sua autonomia tanto como par mais proficiente no ensino de sua LM como estrangeira quanto como aprendiz da LM do parceiro. Redefinem-se, assim, os papéis de professor e de aluno, os quais, na sala de aula tradicional, são caracterizados, respectivamente, como aquele que ensina e aquele que aprende a língua, visão dicotômica que se dissolve no teletandem.

No que tange à fundamentação teórica do estudo, partimos de discussões sobre a formação reflexivo-crítica do futuro professor no âmbito do estágio supervisionado (VIEIRA-ABRAHÃO, 2001, 2004, 2005, 2007) e sua futura atuação em contextos de ensino diversos na era tecnológica (BELZ, 2002; BRAGA, 2007; DAWSON et. al., 2006; FUNDABURK, 1998; GHEDIN, 2002; GIMENEZ, 2005; KFOURI-KANEOYA, 2008; NÓVOA, 1997; OLIVEIRA E PAIVA, 2005; PIMENTA, 2002; REAGAN e OSBORN, 2002; ZEICHNER, 2003 e ZEICHNER E LISTON, 1996). À luz dessas teorias, observamos que a postura reflexiva não é algo que se adquire necessariamente nos cursos de formação, já que está enraizada nas ações e pensamentos dos professores, podendo-se considerar os ambientes de aprendizagem, os contextos nos quais emergem e as condições sociopolíticas que irão enfrentar enquanto profissionais. Por outro lado, a formação inicial pode representar ao futuro professor de línguas uma oportunidade de tomada de consciência crítica a respeito de suas crenças, pressupostos e conhecimentos

prévios, tendo em vista a construção de novos conhecimentos sobre teorias e práticas pedagógicas. No caso de a formação inicial ocorrer em ambiente de teletandem, acreditamos que a reflexão pode assumir um âmbito mais abrangente, pois experimentamos um novo contexto de aprendizagem de línguas em uma realidade histórica marcada pela mediação tecnológica e pela ausência do trabalho direto do professor. Portanto, há muito sobre o que refletir de maneira crítica, atividade que extrapola a abordagem simplista de reflexão sobre conteúdos (o que ensinar), normalmente enfocada na formação inicial acadêmica.

Abordando a reflexão como atividade fundamental na formação docente sob outro ponto de vista, o do professor que ensina sua própria língua como estrangeira, podemos afirmar que os trabalhos em torno da área de PLE têm constituído um terreno crescente de pesquisas a respeito do ensino/aprendizagem de português para falantes de outras línguas⁴. Nesse sentido, o ensino de PLE gera uma reflexão sobre questões importantes e ainda pouco enfocadas para a área a que nos referimos: a problemática da formação de professores (ALMEIDA FILHO e CUNHA, 2007). O preparo de um professor de PLE, tal como de um professor de línguas em geral, beneficia-se *dos conhecimentos sobre o próprio processo de ensino/aprendizagem, sobre a natureza de uma língua não-materna, sobre a cultura em que se insere a língua-alvo e a sua aprendizagem* (ALMEIDA FILHO, 2004, p. 36), aspectos estes abarcados pela própria Linguística Aplicada. O autor também reflete sobre o fato de a proximidade com o espanhol gerar restrições e parâmetros na preparação e implementação do ensino de português a seus falantes, como é o caso da pesquisa aqui descrita, já que as duas línguas são consideradas as irmãs da mesma família linguística, as línguas neolatinas, que mais possuem afinidades entre si (ALMEIDA FILHO, 2001, 2007). Complementando essa visão, apoiamos-nos também nas discussões trazidas nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (2006), nas quais *se vislumbra o conhecimento sobre o outro e a reflexão sobre o modo como interagir ativamente em um mundo plurilíngue, multicultural e heterogêneo, envolvendo-se questões identitárias e de reflexão nas quais o papel da LM é inegável* (p. 150).

Por fim, no contexto investigado, consideramos relevante o conceito de reflexão concebido como

atividade docente, um trabalho cognitivo de formação que deve levar em conta, primeiramente, o contexto espacial e temporal que integra as pessoas nesse processo. Como tal, envolve pensar coletivamente sobre culturas, valores, competências, saberes e limitações, ações e motivações e, ainda, riscos, presentes na atual sociedade da tecnologia e da relatividade de conceitos. Refletir deixou de ser uma atividade solitária e de resolução de problemas do professor em sala de aula para caracterizar-se como uma tarefa social, ética e histórica, em diversos contextos de aprendizagem.

(KFOURI-KANEOYA, 2008, p. 129)

⁴ O termo língua estrangeira é atribuído ao português ensinado como outra língua, de acordo com a SIPLE – Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira.

Em relação ao estudo das crenças (re)construídas no discurso e na prática da aluna-professora, tomamos como referenciais as discussões teóricas apontadas por Barcelos (2006), Borg (2006), Dewey (1997), Kfoury-Kaneoya (2008), Vieira-Abrahão (2004; 2006) e Vigotski (1998). Nesse sentido, as crenças são vistas a partir de uma concepção cognitiva de ensino de línguas, apresentada principalmente nas ideias de Borg (2006), porém discutida também pelos demais estudiosos. Em seus estudos, Borg (op. cit.) apresenta um importante estudo histórico sobre a área de cognição de professores de línguas — constituída, segundo ele, por aquilo que os professores pensam, sabem e acreditam — argumentando que a maior justificativa para o crescimento de pesquisas nessa área está no reconhecimento de estudiosos de que os professores são ativos, capazes de tomar decisões e de assumir um importante papel na construção dos eventos de sala de aula. Dessa maneira, o autor acredita que as contribuições do campo da psicologia na formação de professores tenham mostrado como o conhecimento e as crenças podem ser fatores marcantes na ação humana, sugerindo que compreender como os professores pensam é fundamental para compreender como eles ensinam. Barcelos (op. cit.) tem uma visão de cognição de professores congruente com as ideias de Borg, e o termo para se referir àquilo que os professores *pensam, acreditam e sabem* sobre ensinar línguas, três processos cognitivos dificilmente dissociados entre si. Para Dewey (op. cit.), Kfoury-Kaneoya (op. cit.) e Vieira-Abrahão (2004), o conceito de crenças pode ser associado à atividade de reflexão, a qual se ativa quando se tem a frente um problema. Assim, crenças e suas consequências são a base do pensamento reflexivo para um autoexame cuidadoso das próprias crenças e das experiências já vivenciadas em contextos escolares, e que contribuem para a construção da história de vida e da consciência crítica dos professores. Portanto, crenças são conceitos (re)construídos cognitivamente, por meio de significações atribuídas às experiências, ações, intenções e conhecimentos individuais ou negociados socialmente, em um contexto específico no qual tais crenças emergem. Do mesmo modo, porém utilizando o termo *conceito*, Vigotski (1998) considera que *um conceito não é uma formação isolada, fossilizada e imutável, mas uma parte ativa do processo intelectual, constantemente a serviço da comunicação, do entendimento e da solução de problemas* (p. 67). Ainda para Vigotski, aprender uma LE depende de certo grau de maturidade na LM, já que o aprendiz pode transferir para uma nova língua o sistema de significados que já possui na sua própria. Para o autor, o oposto também é verdadeiro — o conhecimento de uma LE facilita a compreensão de formas mais elevadas na LM. No caso da pesquisa aqui descrita, tal atitude aparece como fundamental para o ensino do PLE e da aprendizagem de ELE.

No que se refere à caracterização metodológica da pesquisa, temos um estudo qualitativo de tipo etnográfico (ANDRÉ, 2000; RICHARDS, 2003; DUFVA, 2003; SÓL, 2005), permitindo-se um tratamento interpretativista à análise e triangulação dos dados coletados e garantindo maior confiabilidade à trajetória analítica (BURNS, 1999). Consideramos como dados primários, as gravações em áudio e vídeo de uma das aulas de regência no CEL e de uma sessão de teletandem, a partir das quais a aluna-pesquisadora traça sua trajetória analítica em relação à temática do ensino/aprendizagem de português-espanhol. Como dados secundários, são utilizados aqueles obtidos por meio de uma sessão de visionamento, realizada com a mediação da pesquisadora, além do registro do perfil e de diários de bordo da licencianda sobre as

interações e as regências, na plataforma Teleduc e de seu relatório de Iniciação Científica.

No percurso investigativo aqui apresentado, consideramos como relevantes algumas expectativas e crenças iniciais de Isabela, tanto em relação ao contexto presencial quanto em relação ao ambiente virtual de ensino/aprendizagem de línguas. Em seu perfil da Plataforma Teleduc, Isabela registra que, por já ter tido a experiência de ensinar PLE a um japonês recém-chegado ao Brasil e também para um falante de espanhol, pode ter uma visão mais clara dos fatores de proximidade e de distância entre as línguas que podem influenciar no processo de ensino/aprendizagem. Quanto a sua participação no teletandem, a estagiária relata que, além de já ter desenvolvido dois estágios básicos nessa modalidade, enfocando o ensino de PLE, também vê nesse contexto o encontro de duas áreas que muito lhe agradam, o ensino de línguas e a tecnologia. Assim, ao mesmo tempo em que busca aprender mais sobre a língua e a cultura hispânicas, tem a percepção sobre o quanto o uso de recursos tecnológicos pode ser importante e vantajoso no processo de ensino/aprendizagem de LE, especialmente em relação à convergência de aspectos culturais, sociais e psicológicos (ALMEIDA FILHO, 2001). Todas essas afirmações nos ajudam a traçar um diálogo com as ideias teóricas discutidas na pesquisa a respeito de reflexão crítica, ao compreendermos que a experiência prévia de ensinar línguas promoveu na participante uma consciência reflexiva sobre as experiências atuais vivenciadas na formação inicial.

Acreditamos ser importante esclarecer que o contexto de formação inicial no qual Isabela se insere é o de licenciatura plena em português como LM e espanhol como LE, não contemplando, portanto, a licenciatura em PLE. Daí a necessidade de uma complementação na formação da aluna, já que o ensino de PLE não pode ser tratado da mesma forma como o ensino dessa língua como materna. Desta forma, a pesquisa pôde também abrir espaço para a ampliação dessa formação docente, à medida que, com a prática das interações de teletandem, Isabela atuou como tutora de sua LM a estrangeiros, refletindo sobre suas ações e sobre ensinar a própria língua como estrangeira.

2 O português e o espanhol como línguas próximas: o lugar do português no processo de aprendizagem do espanhol

Segundo Almeida Filho (2001, p. 14), o português e o espanhol são as línguas que apresentam maior proximidade genética e tipológica, a qual aparece, por exemplo, na ordem canônica das orações, no léxico e nas bases culturais nas quais elas se assentam, fato que deve ser bastante considerado quando se trata do processo de ensino/aprendizagem dessas línguas. A proximidade dessas línguas se intensifica no plano da língua escrita, no qual temos um padrão mais tradicional, favorecendo a aprendizagem do português por um falante de espanhol, especialmente se seu grau de letramento e sua capacidade de risco rumo à proficiência forem acentuados. (op. cit., p.15).

Além disso, aprendizes de línguas próximas a sua LM não são considerados iniciantes, pois pode compreender e ser compreendido desde as primeiras interações por meio da língua-alvo. Isso significa que na prática, todo falante de espanhol já tem, naturalmente, conhecimentos e habilidades comuns entre o português e sua LM. Em relação a isso, há um perigo residente no fato de que um falante de espanhol pode ser, naturalmente, um falante de português, o que, para Almeida Filho, é algo enganoso. A crença nessa hipótese pode, ao contrário, causar desmotivação no aprendiz, ao se frustrar diante dessa aparente facilidade, devendo ser papel do professor promover atividades que gerem a motivação, a identificação cultural e a compreensão da língua (ALMEIDA FILHO, op. cit., p.15-18).

Nessa busca por encontrar o que diferencia uma língua da outra, é comum aprendizes criarem uma língua conhecida como “portunhol”, um fato natural da língua, submetida a fenômenos de mescla (ORIENTAÇÕES CURRICULARES, 2006, p. 141). Faz-se necessária, assim, uma (re)sensibilização para o português, isto é, o professor deve passar a ver de maneira menos preconceituosa o “portunhol”, tomado como uma manifestação natural da interlíngua em desenvolvimento, uma atitude de convergência cultural, social ou psicológica com relação à nova língua, a qual deve ser aceita e mesmo incentivada (ALMEIDA FILHO, op. cit., p. 18).

Quando o aprendiz estabelece relações entre sua LM e uma língua próxima, também reflete sobre sua própria língua, cultura, e sobre o fato de viver em um mundo heterogêneo, em que convivem diferentes culturas e línguas (JESUS, op. cit.).

3 A análise dos dados

Os dados nos apontam uma acentuada atividade reflexiva por parte de Isabela, em relação ao seu trabalho em sala de aula e suas interações em teletandem, bem como sobre o teletandem inserido na aula presencial no CEL, já que, em uma das aulas de regência na turma do sexto estágio de língua espanhola, foi possível estabelecer uma conexão com os interagentes estrangeiros, parceiros de teletandem de Isabela. Portanto, conforme esclarece a aluna-pesquisadora, os alunos tiveram a oportunidade de interagir com dois falantes nativos de espanhol, o que se constituiu como uma rica oportunidade para que refletissem sobre *as diferenças entre duas pessoas de uma mesma cultura, desmitificando, talvez, um pensamento estereotipado de igualdade entre pessoas de mesma nacionalidade, língua e cultura* (JESUS, 2010).

A atividade reflexiva de Isabela proporcionou-lhe, sem dúvida, maior compreensão sobre seu processo de formação docente em línguas. Trazemos, assim, alguns momentos dessa análise que nos parecem mais representativas de sua trajetória reflexiva.

Em relação às regências em contexto convencional de ensino de línguas (sala de aula) e levando-se em conta as crenças manifestadas no dizer dos alunos (questionário), Isabela pôde perceber que os principais fatores que determinam a escolha da LE estudada (espanhol) revelam, basicamente, uma motivação intrínseca (gosto pela língua) e uma motivação extrínseca (emprego), especialmente nos estágios iniciais e finais do

curso; que o fato de se tratar de línguas tipologicamente próximas não é relevante na aprendizagem do ELE, no contexto presencial investigado e que estudar uma LE irmã da LM não garante a facilidade do processo de aprendizagem.

Isabela também registra, em seu relatório final, que, nos momentos em que trabalhou com o conteúdo do livro didático, como estagiária, da maneira como considerou mais apropriada, e naqueles em que desenvolveu suas próprias estratégias de ensino, como explicar os conceitos das palavras na LE, pôde *exercer minha autonomia na sala de aula, trabalhando à minha maneira, mas sempre visando à aprendizagem dos alunos*. Em outros momentos, como naqueles em que a professora da turma impôs a sua prática, como a organização das carteiras e da lousa e os vistos no caderno dos alunos, essa autonomia ficou comprometida, ou seja, vinculada às atitudes da professora titular da turma (JESUS, op. cit.). A satisfação sentida ao ter liberdade para dar uma ressignificação à aula de regência pode ser comprovada também na manifestação dos alunos sobre isso, registrada no diário reflexivo de Isabela:

Por último, solicitei um *feedback* dos alunos, perguntando o que eles haviam achado da aula. A maioria respondeu que a aula havia sido boa. Expliquei que havia decidido mudar um pouco a forma de trabalhar com as atividades do livro por pensar que assim tornaria a aula mais interessante para eles, e perguntei o que eles pensavam sobre isso. Eles disseram que a aula estava, realmente, mais interessante.

(Diário reflexivo de aula de regência, 2010)

Quanto à prática do teletadem, Isabela registra um aspecto particularmente interessante sobre suas interações, ao afirmar que foram utilizados, essencialmente, os recursos de áudio e vídeo do Windows Live Messenger para a comunicação, mas que podemos verificar que ela utilizou-se também do recurso de escrita (*chat*) do aplicativo, escrevendo as frases que falava, de maneira que o parceiro pudesse, além de ter contato com a modalidade escrita da língua, compreender melhor o que sua interagente estava falando. Quanto a essa estratégia, Isabela reflete sobre aquilo que aponta Almeida Filho (2001, p. 15), ao referir-se à maior proximidade entre o português e o espanhol pelo uso do plano escrito e formal da língua aprendida, devido à característica formal de tal habilidade linguística. Um trecho do *chat* pode ser visto no excerto abaixo:

Interagente 1: Que estubiste haciendo?

Aluna-pesquisadora: O que você ficou fazendo? Eu dei aula hoje à tarde, assim que eu chegar à minha casa, vou ler o texto ou vou lê-lo amanhã de manhã, antes da aula. Como foi o seu estágio?

(Excerto do Relatório de Iniciação Científica, 2010)

Ao final de uma interação, Isabela solicitou de seu parceiro um *feedback*, isto é, perguntou-lhe como ele se sentiu durante a interação em PLE, como podemos observar no excerto abaixo, transcrito da interação:

Isabela: bom, eu tenho que ir agora, mas eu queria saber/ me gostaria saber... ahnn... o que você achou da interação, como você se sentiu tentando falar em português
Interagente 1: ahnn... raro
Isabela: ahnn... estranho?
Interagente 1: aham... estranho
Isabela: hmm... mas você achou difícil ou não?
Interagente 1: hmhhh... um pouco
Isabela: um pouco?
Interagente 1: um pouco. Eu não estoy acostumbrado
Isabela: eu não esTOU acostumbrado
Interagente 1: eu não estou acostumbrado
Isabela: mas você... gostaria de continuar aprendendo?
Interagente 1: não... claro que sí
Isabela: claro que sim?
Interagente 1: sí... claro que sim
Isabela: ah, então tá bom (risos)... ahn... (fala pausadamente) o que você achou da minha atuação ensinando você?
Interagente 1: não entendi
Isabela: (fala pausadamente) o que você achou da interação, sobre a minha atuação? (escreve)
Interagente 1: la interacción... ahnn... cual la cuestiones?
Isabela: como?
Interagente 1: Cual actuación?
Isabela: ahnn... te ajudando a aprender português. Teve mais de uma atuação?
Interagente 1: muy buena
Isabela: hmhhh... mas...
Interagente 1: eres maestra buena
Isabela: você é uma boa professora
Interagente 1: você é bom professor
Isabela: uma boa professora, porque [sou
Interagente 1: una boa/uma boa professora. Me gustaría tener uno/eu gostaria de tener um como no México
Isabela: como?
Interagente 1: eu gos/eu gostaria de ter um como no México
Isabela: eu gostaria de ter/
Interagente 1: me gustaría tener una maestra así en el México
Isabela: eu queria ter uma professora assim no México
Interagente 1: exacto
Isabela: ah... (risos)

(Interação em teletandem, 2010)

Durante a interação em teletandem inserida no contexto presencial (sala de aula), Isabela relata ter percebido que os alunos optaram por tratar mais de temas culturais do que de temas gramaticais, com ambos os interagentes mexicanos, algo que eles já haviam manifestado oralmente, enquanto explicitavam suas expectativas quanto a interação da qual participariam. Isabela reflete sobre o fato de que *os alunos conseguiram atingir seus objetivos quanto à interação, já que puderam conversar com*

os interagentes sobre aspectos culturais do Brasil e do México, comparando as duas culturas. Além disso, Isabela destaca que os alunos responderam a um questionário que ela aplicou posteriormente a essa turma, com o objetivo de conhecer as crenças dos alunos depois de interagir com um falante nativo de espanhol em um contexto mediado pelo computador, e que todos os alunos afirmaram ter aprendido ao menos algum aspecto cultural do México, durante a interação. Por fim, Isabela reflete sobre o fato de que a inserção do contexto virtual no presencial parece ter gerado contribuições *não só para os alunos, mas também para a professora da turma, a qual teve a oportunidade de ampliar seus conhecimentos sobre o idioma espanhol e a cultura mexicana, de modo que ela também pôde tirar proveito da interação* (JESUS, op. cit.).

Podemos observar, portanto, que algumas estratégias utilizadas por Isabela em sua atuação como professora de ELE em formação, no contexto presencial (sala de aula), contribuíram para a sua atuação como tutora de sua LM na interação em português com seu parceiro de teletandem. Verificamos que as principais estratégias utilizadas pela aluna-professora em ambos os contextos de atuação investigados foram a de correção no momento do erro e a de escrever as palavras e frases desconhecidas dos aprendizes, para facilitar a visualização do vocábulo, propiciar o contato também com a língua escrita e, dessa forma, facilitar a compreensão da LE por parte dos aprendizes.

Sobre a autonomia docente, percebemos que esta foi mais exercida por Isabela na interação teletandem do que na sala de aula, já que, no contexto presencial, a interferência da maneira de trabalhar da professora titular da turma fez com que a autonomia da licencianda ficasse comprometida, o que não aconteceu na interação, considerados o próprio princípio da autonomia do regime de teletandem e a ausência da figura tradicional do professor nesse ambiente de ensino/aprendizagem.

4 Considerações finais

Neste artigo, apresentamos a discussão dos resultados de um recorte de pesquisa institucional sobre formação inicial de professores de línguas sob a perspectiva da Linguística Aplicada, tendo como foco a formação reflexiva e a conscientização de uma aluna-professora a respeito das possíveis relações entre LM e LE, em distintos contextos de ensino/aprendizagem dessas línguas, especialmente quando se trata do estudo de línguas muito próximas, como é o caso do português e do espanhol, línguas-alvo da pesquisa. Vislumbramos, também, o benefício mútuo entre o contexto presencial (sala de aula) e o contexto virtual (teletandem) de ensino de línguas, nos quais a licencianda pôde atuar na busca pela autopercepção de suas expectativas e crenças a respeito de seu trabalho docente.

Nesse sentido, podemos considerar que, para Isabela, é importante vivenciar, em sua formação inicial docente, a dinâmica dos contextos didáticos convencionais de LE (sala de aula), ao lado da experiência em um contexto de configurações didáticas diversas (teletandem), entre os quais consegue instaurar um diálogo. Os dados igualmente indicam que há oportunidades de reflexão crítica de Isabela sobre diversos fatores, tais como a possibilidade de inserção do contexto virtual no presencial, de modo

que os alunos e os professores possam tirar proveito da aprendizagem mediada pelo computador; a percepção de que não existe um mundo único e homogêneo de predominância de uma língua espanhola, e que as variações da língua remetem a diferentes realidades e necessidades, valores, culturas e histórias peculiares, manifestadas de acordo com os contextos, por meio de um falante real que mostre as tais variações em funcionamento (ORIENTAÇÕES CURRICULARES, 2006); a oportunidade de os alunos do CEL conhecerem a variedade mexicana do idioma que estão aprendendo, a partir de uma conversação em tempo real, sobre diversos assuntos.

Percebemos, ainda, que a investigação ofereceu contribuições para a conscientização docente de Isabela a respeito de como a proximidade entre a LM e a LE não pode ser ignorada, em harmonia com os estudos de Almeida Filho (2004) e de Almeida Filho e Cunha (2007). Isabela pôde refletir também sobre as diferenças e semelhanças entre as crenças e estratégias de aprendizagem dos alunos de ELE do CEL e de seus interagentes de teletandem, aprendizes de PLE em contexto virtual. Dessa forma, houve uma complementação na formação docente da licencianda, no sentido de que o contexto de formação inicial docente em que ela estava inserida não contempla a licenciatura em PLE, em termos teóricos, práticos e metodológicos.

Em síntese, podemos afirmar que, segundo Kfoury-Kaneoya (2013), as maiores contribuições para a formação inicial docente crítica em línguas da aluna-pesquisadora, bem como para a (re)construção de suas crenças quanto a ensinar ELE e PLE em contextos diversamente configurados, foram apontadas nas sessões reflexivas e de visionamento, bem como nos registros de diários de bordo, e deram-se em relação à:

1) *contribuição do contexto virtual (teletandem) para o presencial (sala de aula)*: o fato de o teletandem ter sido inserido na aula presencial no CEL, em uma das aulas de regência de espanhol da estagiária, possibilitou uma conexão dos alunos com os interagentes estrangeiros, já que os alunos tiveram a oportunidade de interagir com dois falantes proficientes e nativos de espanhol, o que se constituiu como uma rica oportunidade para que refletissem sobre *as diferenças entre duas pessoas de uma mesma cultura, desmitificando, talvez, um pensamento estereotipado de igualdade entre pessoas de mesma nacionalidade, língua e cultura*, tal como afirma Isabela em seu relatório de Iniciação Científica. A aluna-pesquisadora também notou que os alunos optaram por tratar mais de temas culturais do que de temas gramaticais com os interagentes mexicanos, conseguindo atingir seus objetivos quanto à interação, já que puderam trocar informações e ampliar conhecimentos culturais do Brasil e do México, comparando as duas culturas. Além disso, ela também refletiu sobre o fato de que a inserção do contexto virtual no presencial parece ter gerado contribuições para a professora da turma, a qual teve a oportunidade de ampliar seus conhecimentos sobre o idioma espanhol pelo ponto de vista de interagentes inseridos em uma cultura mexicana, de modo que ela também pôde tirar proveito da interação e diminuir estereótipos;

2) *percepção sobre a escolha do espanhol como LE pelos alunos durante a regência*: a aluna-pesquisadora desenvolveu uma percepção crítica a respeito de que, no contexto investigado, os principais fatores que determinam a escolha da LE estudada (espanhol) revelaram, basicamente, uma motivação intrínseca (gosto pela língua) e uma motivação extrínseca (emprego), especialmente nos estágios iniciais e finais do curso; que o fato de se tratar de línguas tipologicamente próximas não é relevante na

aprendizagem do ELE, no contexto presencial investigado e que estudar uma LE irmã da LM não garante a facilidade do processo de aprendizagem;

3) *estratégias para ensinar LE*: algumas estratégias utilizadas pela aluna-pesquisadora em seu estágio como professora de espanhol como LE em formação, no contexto presencial (sala de aula), contribuíram para a reflexão sobre sua atuação como tutora de sua LM na interação em português, com seu parceiro de teletandem. Ela relatou que as principais estratégias utilizadas em ambos os contextos de atuação foram a de correção no momento do erro e a de escrever as palavras e frases desconhecidas dos aprendizes, para facilitar a visualização do vocábulo, propiciar o contato também com a língua escrita e, dessa forma, facilitar a compreensão da LE por parte dos aprendizes;

4) *autonomia para ensinar LE*: a professora em formação relatou que a autonomia para ensinar LE foi mais promovida nas interações em teletandem do que na sala de aula, já que, no contexto presencial, a interferência da maneira de trabalhar da professora titular da turma fez com que sua liberdade metodológica ficasse comprometida, o que não aconteceu na interação, considerada a própria configuração do contexto teletandem, no qual os interagentes negociam o que e como desejam aprender.

Concluimos que a investigação realizada trouxe uma rica contribuição para que uma futura professora de línguas se conscientizasse de que o estágio curricular supervisionado foi uma experiência importante para que refletisse sobre suas próprias crenças e sobre a possibilidade de reconstruí-las em contextos de ensino de línguas com configurações diversas, corriqueiramente constituídos no mundo contemporâneo. Além disso, foi possível também que a aluna-professora refletisse sobre uma formação docente para a qual não teria habilitação formalmente, ou seja, a de professora de PLE, mas que ela pôde vivenciar ainda em formação inicial, tecendo também reflexões críticas sobre sua própria formação universitária e sobre as oportunidades que sua futura profissão poderiam lhe oferecer, dentre elas a de seguir seus estudos nessa área, a da formação do professor de PLE, algo que ela desenvolve atualmente como sua pesquisa de mestrado.

5 Referências

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

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

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

- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papyrus, 2000, p. 27-31.
- BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. A. M. F. Barcelos e M. H. Vieira-Abrahão (Orgs.) *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006, p. 15-42.
- BELZ, J. A. *Social dimensions of telecollaborative language study*. Language learning and technology, 6(1), 2002, p. 60-81. Documento on-line <http://ilt.msu.edu/vol6num1/belz/>
- BORG, S. *Teacher cognition and language education*. London, UK: Continuum, 2006.
- BRAGA, D. B. Práticas letradas digitais: considerações sobre possibilidades de ensino e de reflexão social crítica. J. C. Araújo (Org.). *Internet & Ensino: novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 181-195.
- BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Ministério da Educação e Cultura, Brasília, 2006.
- BURNS, A. Analysing action research data. *Collaborative action research for English language teachers*. Cambridge: CUP, 1999, p. 152-180.
- CELANI, M.A.A. Culturas de aprendizagem: risco, incerteza e educação. M. C. C. Magalhães (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 37-56.
- DAWSON, K. M.; MASON, C. L.; MOLEBASH, P. *Results of a telecollaborative activity involving geographically disparate preservice teachers*. Documento on-line: http://teleduc.assis.unesp.br URL/~teleduc/cursos/diertorio/leituras_18_7, 2006.
- DEWEY, J. *How we think*. Mineola, NY: Dover Publications, 1997.
- DUFVA, H. Beliefs in dialogue: a bakhtinian view. P. Kalaja; A. M. F. Barcelos (Eds.). *Beliefs about SLA: new research approaches*. Dordrecht: Kluwer, 2003, p. 131-151.
- FUNDABURK, A. *Meeting the challenge of cooperative learning with web based technology*. Fonte: <http://cob.bloomu.edu/afundaburk/personal/Myrtle%20Beach%20Nov.98.doc>
- GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. S. G. Pimenta e E. Ghedin (Orgs.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 129-150.
- GIMENEZ, T. Currículo e identidade profissional nos cursos de Letras/Inglês. L.M.B. Tomitch; M.H. Vieira-Abrahão; C. Daghlian; D.I. Ristoff (Orgs.). *A interculturalidade no ensino de inglês*. Florianópolis: UFSC, 2005, p. 331-343.
- JESUS, I.A. *Ensinando Espanhol na sala de aula e Português no teletandem: experiências e reflexes sobre o ensino de línguas estrangeiras próximas em contextos diversamente configurados e seus reflexos na formação inicial do professor de línguas*. Relatório final de Iniciação Científica. São José do Rio Preto: UNESP/IBILCE/ PIBIC, 2010.

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

_____. Relatório circunstanciado da pesquisa. Unesp: São José do Rio Preto. *Relatório Trienal apresentado a partir da Aplicação do Regime de Trabalho em R.D.I.D.P.*, 2013.

NÓVOA, A. (org.). Formação de professores e profissão docente. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997, p.15-33.

OLIVEIRA E PAIVA, V. L. M. O novo perfil dos cursos de licenciatura em Letras. L.M.B. Tomitch; M.H. Vieira-Abrahão; C. Daghlian; D.I. Ristoff (Orgs.). *A interculturalidade no ensino de inglês*. Florianópolis: UFSC, 2005, p. 345-363.

PIMENTA, S. R. Professor reflexivo: construindo uma crítica. S. R. Pimenta e E. Ghedin (Orgs.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 17-52.

REAGAN, T. G.; OSBORN, T. A. *The foreign language educator in society: toward a critical pedagogy*. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 2002.

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

SACRISTÁN, J. G. Tendências investigativas na formação de professores. S. R. Pimenta e E. Ghedin (Orgs.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 81-87.

SÓL, V. S. A. Modelos de supervisão e o papel do formador de professores. *Contexturas - ensino crítico de língua inglesa*, APLIESP, 2005, p. 55- 77.

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

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

VIGOTSKI, L.S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Uma abordagem reflexiva na formação e no desenvolvimento do professor de língua estrangeira. *Contexturas: ensino crítico de língua inglesa*. Apliesp, nº 5, 2001, p. 153-159.

_____. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial. M. H. Vieira-Abrahão (Org.) *Prática de Ensino de Língua Estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes/ ArteLíngua, 2004, p. 131-152.

_____. Crenças x teorias na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. L.M.B. Tomitch; M.H. Vieira-Abrahão; C. Daghlian; D. I. Ristoff (Orgs.). *A interculturalidade no ensino de inglês*. Florianópolis: UFSC, 2005, p. 313-329.

_____. Metodologia na investigação de crenças. A. M. F. Barcelos e M. H. Vieira-Abrahão (Orgs). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006, p. 219-23.

_____. *A formação inicial e continuada do professor no Teletadem Brasil: línguas estrangeiras para todos*. Documento on-line: www.teletandembrasil.org, 2007.

ZEICHNER, K. M. Educating reflective teachers for learner centered-education: possibilities and contradictions. T. Gimenez (Org.) *Ensinando e aprendendo Inglês na Universidade: formação de professores em tempo de mudança*. Londrina: ABRAPUI, 2003, p. 3-19.

ZEICHNER, K. M. & LISTON, D.P. Understanding reflective teaching. *Reflective teaching: an introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1996, p. 1-22.

ABSTRACT: This paper brings some results of an institutional research in Applied Linguistics in which the objective is to comprehend how the foreign language teaching practice occurs in different contexts (conventional and virtual) and also how such contexts can contribute to one another and to a critical and reflective language teacher education in/to a contemporary world. It is possible to notice that a foreign language pre-service teacher holds a reflective attitude, especially when teaching similar languages such as Portuguese and Spanish. The results indicate that the experience of teaching a foreign language in a conventional context (classroom) concomitant with the experience of teaching the mother language in an innovative context (teletandem) can be of special importance to the critical education of a future language teacher and to raise awareness on the practice of teaching similar languages in times of technological innovation.

KEYWORDS: Language teaching and learning. Conventional and virtual contexts. Language teacher education.