

LUDMILA BELOTTI ANDREU FUNO

**TELETANDEM E FORMAÇÃO CONTÍNUA DE
PROFESSORES VINCULADOS À REDE PÚBLICA DE
ENSINO DO INTERIOR PAULISTA: UM ESTUDO DE
CASO**

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO - SP
2011

LUDMILA BELOTTI ANDREU FUNO

**TELETANDEM E FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES
VINCULADOS À REDE PÚBLICA DE ENSINO DO INTERIOR
PAULISTA: UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação de mestrado apresentada para exame de defesa, área de Estudos Linguísticos, junto ao Programa de Pós-Graduação em 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.

Orientador:
Prof. Dr. João A. Telles

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO - SP
2011

Funo, Ludmila Belotti Andreu.

Teletandem e formação contínua de professores vinculados à rede pública de ensino do interior paulista: um estudo de caso / Ludmila Belotti Andreu Funo. - São José do Rio Preto : [s.n.], 2011. 195 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: João Antônio Telles
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas

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

CDU – 81'243

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

COMISSÃO JULGADORA

TITULARES

Prof. Dr. João A. Telles - Orientador (UNESP/FCL – Assis)

Prof^a. Dr^a. Rosinda de Castro Guerra Ramos (PUC-SP)

Prof. Dr. Douglas A. Consolo (UNESP/ IBILCE – São José do Rio Preto)

SUPLENTES

Prof^a. Dr^a. Prof(a). Dr(a). Ana Mariza Benedetti (UNESP/ IBILCE – São José do Rio Preto)

Prof^a. Dr^a. Prof(a). Dr(a). Maximina M. Freire (PUC-SP)

AUTORIZAÇÃO PARA REPRODUÇÃO

Autorizo a reprodução deste trabalho.

São José do Rio Preto, 03 de fevereiro de 2011

LUDMILA BELOTTI ANDREU FUNO

Ao meu marido

pela compreensão e dedicação,

à minha filha por sua doçura e paciência,

aos meus irmãos pelo bom humor nas horas mais difíceis,

aos meus pais.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. João A. Telles, por todas as valiosas contribuições ao longo do processo de pós-graduação.

Agradeço às participantes de pesquisa, pela dedicação e apoio.

À Prof^ª. Rozana Lopes Messias, pela alegria e companherismo ao longo de todos os trabalhos que desenvolvemos em Assis, durante meu estágio de docência, bem como pelas valiosas colaborações durante a sessão de debate do Selin (2010).

Aos Professores Doutores Ana Mariza Benedetti e Douglas Altamiro Consolo, pelas valiosas contribuições por ocasião do exame de qualificação de mestrado.

Aos funcionários da pós-graduação da UNESP-SJRP, principalmente a Sílvia Emiko Kazama.

À CAPES, pelo apoio financeiro e acadêmico, contribuindo significativamente para a efetivação deste mestrado.

Às queridas colegas Micheli, Chris, Anna, Maria Luisa, Ana Cristina, Katy Luciane, Regina, Márcia, Carla Mayumi, bem como a toda a equipe envolvida nos trabalhos desenvolvidos nos Laboratórios de Teletandem da UNESP/ FCL – Assis e da UNESP/ IBILCE – São José do Rio Preto, pessoas sem as quais o processo de formação acadêmica pelo qual passei não seria tão caloroso e motivador.

Agradeço também a Carmen Lúcia Tavarez e a Ana Dolores Zuccolin, diretora e vice-diretora da escola onde lecionava antes de meu afastamento, com quem tanto aprendi e com quem pude contar ao longo dos anos em que trabalhei no sistema público de educação do estado de São Paulo.

Finalmente, agradeço à Maisa Zakir, minha querida (e maravilhosa) amiga, com quem eu tenho aprendido a ser uma pessoa melhor.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA	14
OBJETIVOS	20
PERGUNTAS DE PESQUISA	20
ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO.....	20
1. CAPÍTULO I: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	22
1.1. <i>Teletandem Brasil: revisão dos construtos que orientaram este estudo de caso</i>	23
1.2. <i>Perspectiva sociointeracionista da aprendizagem, microgênese e zona de desenvolvimento proximal</i> 27	
1.3. <i>Formação docente e as novas tecnologias</i>	30
1.4. <i>Ensino de línguas e o uso de tecnologias</i>	35
1.5. <i>Autonomia e docência</i>	37
1.5.1. <i>O desenvolvimento da aprendizagem sobre autonomia</i>	42
1.6. <i>Representações Sociais: um conceito de difícil apreensão</i>	44
1.6.1. <i>Representações sociais: ancoragem e objetivação</i>	47
2. CAPÍTULO II: METODOLOGIA.....	50
2.1. <i>Natureza desta pesquisa</i>	51
2.2. <i>Contexto desta pesquisa</i>	52
2.3. <i>Instrumentos e procedimentos de coleta de dados</i>	55
2.4. <i>TelEduc & Teletandem Brasil: descrição do tipo de atividade desenvolvida durante este estudo de caso e considerações sobre a abordagem hermenêutica fenomenológica interpretativista</i>	56
2.5. <i>Participantes de pesquisa e demais envolvidos</i>	60
2.6. <i>Os perfis e a escolha dos instrumentos de pesquisa</i>	62
2.7. <i>O TelEduc e a ferramenta dos fóruns</i>	64
2.8. <i>TelEduc: sessões de bate-papo</i>	65
2.9. <i>TelEduc: portfólios e autoavaliações</i>	66
2.10. <i>Transcrição dos encontros presenciais</i>	67
2.11. <i>As histórias apresentadas durante um seminário sobre aprendizagem em Teletandem</i>	70
2.12. <i>Organização do material documentário em corpus</i>	71
2.13. <i>Síntese do capítulo</i>	73
3. CAPÍTULO III: ANÁLISE DOS DADOS	76
3.1. <i>Parte I: Dados referentes à primeira pergunta de pesquisa</i>	77
3.1.1. <i>Como as participantes de pesquisa representam a tecnologia</i>	79
3.1.1.1. <i>Bicho de sete cabeças (monstro) que deve ser subjugado</i>	79
3.1.1.2. <i>Cada vez mais necessária para a vida cotidiana e para a prática docente, é uma exigência que impõe desafios</i>	81
3.1.1.3. <i>Embora desejada, não é acessível, o que gera sentimento de exclusão social</i>	85
3.1.1.4. <i>A tecnologia instaura uma revolução</i>	87
3.1.1.5. <i>Inevitável (fatal), invasora, não há como fugir da realidade instaurada pela tecnologia</i>	88
3.1.2. <i>Representações da tecnologia que subsidia a prática do teletandem</i>	90
3.1.2.1. <i>A tecnologia e o teletandem constituem um meio de romper barreiras sociais, econômicas, de ultrapassar fronteiras</i>	90
3.1.2.2. <i>Versão pós-moderna do ensino/ aprendizagem de LE, versão melhorada de antigas ferramentas de sala de aula</i>	92
3.1.2.3. <i>O interesse e a vontade de praticar teletandem em oposição aos problemas técnicos e a falta de acesso à tecnologia que o viabiliza engendra dilemas e desafios</i>	94
3.1.2.4. <i>Ferramenta que pode vir ao socorro de dificuldades de professores de LE em oferecer situações de prática de conversação significativas/ motivadoras para seus alunos</i>	98
3.1.3. <i>Considerações</i>	101
3.2. <i>Parte II: Dados referentes à segunda pergunta de pesquisa</i>	102
3.2.1. <i>Como as participantes de pesquisa se representam com relação à tecnologia</i> :	104
3.2.1.1. <i>Desnorteadas em meio a um oceano de novas informações e possibilidades</i>	104
3.2.1.2. <i>Despreparadas, alheias e temerosas com relação ao uso da tecnologia</i>	107
3.2.1.3. <i>“Vítimas” de uma formação acadêmica que favorece uma postura resistente frente à tecnologia</i> 119	
3.2.1.4. <i>Segregadas de seus alunos</i>	122
3.2.1.5. <i>Professoras de “práticas medievais”</i>	124

3.2.2.	<i>Como as participantes de pesquisa representam seus alunos com relação à tecnologia e com relação à prática do teletandem.....</i>	127
3.2.2.1.	<i>Têm preparo para o uso da tecnologia, mas são imaturos para uma abordagem de aprendizagem autônoma.....</i>	131
3.2.3.	<i>Considerações.....</i>	141
3.3.	<i>Parte III: Dados referentes à terceira pergunta de pesquisa.....</i>	142
3.3.1.	<i>Gesebel: “acho mesmo que vem para complementar, porque particularmente tenho dificuldade em desenvolver a oralidade, e essa seria uma complementação” (Apêndice 2, 765: 767).....</i>	143
3.3.2.	<i>Miriã: “Eu queria uma fórmula, para “brotar” a autonomia... mas por enquanto acho que autonomia está ligada à responsabilidade, com o querer – fazer” (Apêndice 3, 533: 535)......</i>	147
3.3.3.	<i>Madalena: uma autonomia compartilhada.....</i>	150
3.3.4.	<i>Gesebel: “e aí a gente entra num conflito, porque eu não quero ouvir o português de Portugal, né (+)” (Apêndice 13, 173:174).....</i>	151
3.3.5.	<i>Gesebel: reflexões sobre teletandem com parceiros nativos.....</i>	154
3.3.6.	<i>Miriã: percepções sobre o virtual e o real.....</i>	156
3.3.7.	<i>Mediação e as dificuldades vivenciadas nas sessões de teletandem.....</i>	161
3.3.8.	<i>Gesebel: sou professora de duas línguas estrangeiras: a espanhola e portuguesa. (Apêndice 4, 1:7). 168</i>	
3.3.9.	<i>Considerações.....</i>	170
4.	CAPÍTULO IV: CONSIDERAÇÕES FINAIS E ENCAMINHAMENTOS.....	171
4.1.	<i>Como as participantes de pesquisa se expressam (que representações evocam) acerca do potencial do teletandem e dos aplicativos tecnológicos para o ensino/aprendizagem de línguas.....</i>	173
4.2.	<i>Como as participantes de pesquisa se projetam (como elas se representam) e projetam seus alunos ao refletirem acerca da inserção do teletandem em contexto público de ensino?.....</i>	174
4.3.	<i>Quais reflexões são suscitadas por essas professoras que conhecem e atuam no sistema público de ensino, quando elas pensam sobre a questão da inserção do teletandem na escola pública?.....</i>	174
5.1.	<i>Discussão acerca da análise dos dados e primeiros encaminhamentos.....</i>	175
5.1.1.	<i>Perfis.....</i>	175
5.1.2.	<i>Fóruns.....</i>	176
5.1.3.	<i>Bate-papos.....</i>	178
5.1.4.	<i>Autoavaliações.....</i>	180
5.1.5.	<i>Encontros presenciais.....</i>	182
5.1.6.	<i>Narrativas.....</i>	184
5.2.	<i>Encaminhamentos.....</i>	184
	REFERÊNCIAS.....	188

LISTA DE FIGURA E QUADROS

Figura 1: Exemplo de portfólio na plataforma TelEduc.	67
Quadro 1: Alguns estudos desenvolvidos em teletandem.	19
Quadro 2: Temas abordados ao longo do curso <i>Formação do Professor para o Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras em Tandem</i>	54
Quadro 3: Dados descritores dos participantes de pesquisa.	61
Quadro 4: Dados de todos os envolvidos na pesquisa.	62
Quadro 5: Fóruns	64
Quadro 6: Lista de bate-papos efetivados na plataforma TelEduc ao longo do curso semi-presencial de formação em serviço.	66
Quadro 7: Local, data, duração dos arquivos sonoros referentes aos encontros presenciais e participantes de pesquisa presentes.	68
Quadro 8: Critérios para transcrição	69
Quadro 9: Participação de colaboradores de pesquisa em encontros presenciais.	70
Quadro 10: Organização do material documentário em corpus.	72
Quadro 11: Como as participantes de pesquisa representam a tecnologia.	78
Quadro 12: Representações acerca da tecnologia que subsidia a prática do teletandem	78
Quadro 13: Como as participantes de pesquisa se representam com relação à tecnologia. ...	103
Quadro 14: Como as participantes de pesquisa representam seus alunos com relação à tecnologia.	103

Quadro 15: Como as participantes de pesquisa representam seus alunos com relação a aprendizagem em teletandem.....	103
Quadro 16: Representação das professoras sobre seus alunos e a tecnologia	128
Quadro 17: Representações das professoras sobre seus alunos e o Teletandem	130

RESUMO

A presente pesquisa configura-se como um estudo de caso sobre representações sociais de professoras brasileiras de espanhol/ LE, vinculadas a rede pública de ensino do Estado de São Paulo e que lecionam em Centros de estudo de Línguas, SEE-SP. Buscaram-se indícios sobre as representações dessas participantes de pesquisa acerca: (a) do teletandem, (b) da tecnologia que subsidia sua prática, bem como (c) das reflexões dessas professoras sobre a realidade instaurada pelo teletandem e suas experiências em âmbito profissional. O contexto do estudo foi um curso (*semi-presencial*) de formação continuada ministrado durante o segundo semestre de 2009 que se intitulou *Formação do Professor para o Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras em Tandem*. Fundamentada por uma metodologia qualitativa, a interpretação dos dados aponta para a existência de quatro campos representacionais que se inter-influenciam: (a) como as participantes de pesquisa se representam com relação à tecnologia; (b) como as participantes de pesquisa representam a relação de seus alunos com a tecnologia; (c) como as participantes representam a tecnologia, e, (d) como as participantes representam o teletandem e a tecnologia que lhe dá subsídios. As reflexões das participantes de pesquisa contemplaram vários aspectos da aprendizagem em teletandem, dentre eles: (a) as características do idioma a ser ensinado e aprendido em teletandem (tipo de variante), (b) a vivência intercultural obtida através do contato com falantes nativos das línguas-alvo, (c) a natureza real e virtual (telepresencial) das interações em teletandem, e (d) as possibilidades de orientação e de mediação para interagentes que participem desse contexto de ensino/ aprendizagem de línguas síncrona e online.

ABSTRACT

This research can be defined as a case study of the social representations of female Brazilian teachers of Spanish as Foreign Language within the public elementary school system of São Paulo State. These teachers teach in the Centers of Foreign Languages Study - SEESP). Evidences of these participants' social representations regarding (a) teletandem, (b) the technology that supports teletandem, as well as, (c) these teachers' reflections about the reality established by teletandem in contrast to their other professional foreign language teaching experiences. The context of the study was a blended continuing education course entitled *Teacher Development for the Teaching/Learning of Foreign Languages in Tandem*. Grounded on a qualitative methodology, data analysis revealed the existence of four interactive representational fields that are mutually influential: (a) how participants represent themselves in relation to technology, (b) how participants represent the relationship between their students and technology; (c) how these participants represent technology itself; and, (d) how they represent teletandem and the technology used to subsidize its practices. The reflections of the research participants throughout this study contemplate various aspects of the teletandem learning process, including: (a) the characteristics of language to be taught and learned during teletandem sessions (i.e: which variations ought to be of more prestige); (b) the intercultural experience gained through contact with native speakers of target language; (c) the nature of teletandem interactions (blended, virtual/real, telepresencial); and, (d) the possibility to mediate and to facilitate learning among peers via this synchronous online environment of language exchange.

INTRODUÇÃO

Com o advento da tecnologia e o aumento de cursos que oferecem Educação a Distância, a sala de aula presencial não é mais o único contexto de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (doravante LE) possível. Afinal, há contextos virtuais nos quais se configura uma grande gama de modalidades de ensino e de aprendizagem à distância.

Dentre esses espaços, destaca-se o teletandem, um contexto virtual de aprendizagem de LE colaborativa à distância, no qual se faz uso de ferramentas como aplicativo de mensagem instantânea com imagens de webcam, como *Skype e Windows Live Messenger*, por exemplo (VASSALLO & TELLES, p. 37, 2006).

O uso desses aplicativos (como *MSN Messenger, Skype e TAW Soft, por exemplo*) em situação de teletandem institui um ambiente virtual e síncrono propício ao ensino e à aprendizagem de línguas, pois coloca brasileiros, cuja língua materna (LM) é o português, em contato com pessoas de outros países, que tenham outros idiomas como língua mãe, ou nos quais sejam proficientes, com o propósito de que se estabeleça entre tais pessoas (doravante pares interagentes) um intercâmbio de saberes acerca de seus idiomas maternos ou de proficiência. Nessas sessões alternadas de interação síncrona *online*, são exploradas habilidades de produção e compreensão oral e escrita.

Para o sucesso da interação espera-se que os pares interagentes respeitem alguns princípios, como, por exemplo, o da reciprocidade, através do qual se estabelece que os participantes devam revezar seus turnos, agindo ora como professores e especialistas de um determinado idioma (sua LM - no caso do contexto estudado, ou idioma de proficiência), ora como aprendizes de uma segunda língua (L2).

Os pares interagentes, nesse novo contexto de ensinar e de aprender idiomas, contam ainda com o auxílio de professores formadores, ou pesquisadores em Linguística Aplicada, que assumem o papel de mediadores do processo interativo *online*.

Mais especificamente, o papel do mediador não é o de fonte única ou principal de insumo linguístico para os interagentes, mas sim o de um formador (professor mediador-formador) cujo objetivo maior é o de promover a conscientização linguística dos pares interagentes em questão, sua capacidade reflexiva sobre a língua-alvo e sobre as abordagens das quais os interagentes fazem uso ao auxiliarem o parceiro a aprender uma língua estrangeira.

Atualmente, no escopo do projeto *Teletandem Brasil: Línguas estrangeiras para todos*, (doravante TTB) apoiado pela FAPESP e sob a coordenação do Prof. Dr. João Antônio Telles)¹, desenvolvem-se várias pesquisas acerca de situações de comunicação a distância, via ferramentas de interação *online*.

Este estudo examina as possibilidades de inserção do teletandem como contexto de aprendizagem de línguas estrangeiras no sistema público de ensino, estando em sintonia e integrando-se às diretrizes do projeto TTB, com a intenção de contribuir para as reflexões produzidas pelo seu grupo de pesquisadores e colaboradores, tanto no Brasil como no exterior.

Justificativa e relevância

O projeto TTB (TELLES, 2006), concebe o teletandem como um contexto de ensino e de aprendizagem de línguas estrangeiras à distância, síncrono e *online*, no qual se faz uso simultâneo da produção e compreensão oral, escrita e de imagens com procedimentos que são decididos em comum acordo pelos interagentes, em consonância com princípios de autonomia e de reciprocidade².

O teletandem configura-se, também, como prática colaborativa de ensino e de aprendizagem de línguas a distância (*e-learning*), viabilizada por meio do uso de ferramentas de comunicação e interação, como os aplicativos *Oovoo*, *Skype* e *TAW Soft*, dentre possíveis outros.

Formalizado com o apoio da FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo) em 2006, o projeto temático intitulado *Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos* apresenta um cronograma que divide as ações de pesquisa do referido projeto em três fases: (a) a primeira fase destinou-se à continuidade de levantamento de arcabouço teórico e experimentação do teletandem; (b) a segunda fase teve como objetivo continuar a organizar um corpus sobre teletandem e impulsionar a publicação de relatórios contendo

¹ Vide site do projeto www.teletandembrasil.org.

² Vassalo e Telles postulam os princípios do teletandem no artigo: Theoretical principles and research perspectives. *The Specialist*, 27(1), 1- 37, 2006.

resultados de estudos desse corpus; (c) a terceira fase, por sua vez, previu tanto a oferta de cursos para a preparação de professores-mediadores para o uso do teletandem, quanto coleta de dados a respeito desse curso de formação (TELLES, 2006, p. 37), com vistas a oferecer a possibilidade da prática de teletandem a professores de línguas estrangeiras da rede pública de educação básica.

De acordo com o cronograma de ações supracitado, constata-se que o projeto TTB encerrou, no segundo semestre de 2009, sua terceira fase, cujo objetivo final era a formação de professores-mediadores em contexto teletandem de ensino e de aprendizagem de línguas (ver TELLES, 2010).

Tal meta concretizou-se com sucesso, haja vista o grande número de teses, dissertações e outros trabalhos sobre teletandem que foram produzidos entre 2008 e 2009, conforme ilustra o quadro a seguir, o que demonstra que muitas pessoas estão se especializando nessa área e que tais especialistas podem atuar como mediadores e multiplicadores da aprendizagem em teletandem.

Livros	Comentários
TELLES, J. A. (Org.) <i>Teletandem: Um contexto virtual, autônomo e colaborativo de aprendizagem de línguas estrangeiras para o século XXI</i> . Campinas: Pontes Editores, 2009.	Trata-se de uma obra organizada pelo coordenador do projeto trienal <i>Teletandem Brasil: Línguas estrangeiras para todos</i> , que recebe apoio da Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Essa publicação tem grande abrangência, abordando tanto os conceitos e princípios introdutórios e teóricos que devem fundamentar a prática e a pesquisa em teletandem, quanto reflexões sobre resultados de pesquisas realizadas acerca do tema, por exemplo.
BENEDETTI, A. M; CONSOLO, D. A; & VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org) <i>Pesquisas em Ensino e Aprendizagem no Teletandem Brasil: Línguas estrangeiras para todos</i> . Campinas: Pontes Editores, 2011.	Trata-se da mais recente publicação de trabalhos sobre os estudos desenvolvidos por Linguístas Aplicados vinculados à UNESP – Campus de São José do Rio Preto – e ao projeto <i>Teletandem Brasil: Línguas estrangeiras para todos</i> . A obra é apresentada por Oliveira e Paiva (UFMG) e traz dezesseis capítulos que contemplam desde assuntos como possíveis soluções para entraves tecnológicos constatados em interações de teletandem, até reflexões sobre autonomia, mediação, interculturalidade e avaliação no referido contexto.
Teses	Comentários
KANEOYA, M.L.C.K. <i>A formação inicial de professoras de línguas para/em contexto mediado pelo computador (teletandem): Um diálogo entre crenças,</i>	Trata-se de um estudo de base etnográfica que buscou analisar como crenças, discursos e reflexões emergem e se (re) constroem em relação ao processo de aprendizagem em teletandem. Abordou a

<p><i>discurso e reflexão profissional</i>. Tese de Doutorado. P.P.G. em Estudos Linguísticos, UNESP, 2008.</p>	<p>ressignificação da práxis docente do professor de línguas estrangeiras frente às peculiaridades da prática do teletandem, como a postura colaborativa entre os parceiros, interagindo através do uso de tecnologias de interação e comunicação, que se posicionam ora como o par mais proficiente em uma dada língua, ora como o aprendiz de outro idioma, por exemplo.</p>
<p>CAVALARI, S. M. S. <i>A auto-avaliação em um contexto de ensino-aprendizagem de línguas em tandem via chat</i>. Tese de Doutorado. PPG em Estudos Linguísticos, UNESP-S.J. Rio Preto, 2009.</p>	<p>Trata-se de um estudo de caso com características de pesquisa etnográfica em que, em linhas gerais, a autora abordou: (a) as características da linguagem do chat em teletandem, e (b) as possíveis implicações dessas características para a definição de metas de aprendizagem e na auto-avaliação de pares interagentes. Segundo as considerações da autora sobre sua pesquisa, existe a necessidade de se incorporar instrumentos facilitadores da auto-avaliação para aprendizes de teletandem, que auxiliem esses parceiros na seleção de critérios a serem relevados no processo auto-avaliativo face às metas de aprendizagem de cada um.</p>
<p>VASSALLO, M.L. <i>Relações de poder em parcerias de teletandem</i>. Tese de Doutorado. P.P.G. em Estudos Linguísticos, UNESP, Università Ca'Foscari, Venezia, 2010.</p>	<p>Esse estudo de natureza exploratória, que contou com a análise qualitativa de dados coletados através de entrevistas semi-estruturadas, traz indagações sobre três aspectos das relações de poder (enquanto propriedade dinâmica inter-relacional) em teletandem: (a) pontos de trânsito do poder; (b) bases do poder; (c) dinâmicas de poder. Dentre as percepções deflagradas por esse estudo a autora destaca a prevalência do aspecto relacional sobre o aspecto didático, bem como a prevalência do princípio de reciprocidade sobre o princípio de autonomia, por exemplo.</p>
<p>GARCIA, D.N.M. <i>Teletandem: Acordos e negociações entre os pares</i>. Tese de Doutorado. P.P.G. em Estudos Linguísticos, UNESP, 2010.</p>	<p>Pesquisa de natureza qualitativa que propôs um estudo interpretativo sobre os temas e as características de acordos e negociações que ocorrem entre parceiros de teletandem, no que tange à interação mediada pelo computador e pelas tecnologias que subsidiam a prática de teletandem. A autora partiu da hipótese (posteriormente confirmada) de que existiriam relações entre o (in)sucesso nos processos de negociação entre pares interagentes de teletandem e o (in)sucesso das parcerias.</p>
<p>Dissertações</p>	<p>Comentários</p>
<p>SANTOS, G. R. <i>Características da interação no contexto de aprendizagem in-tandem</i>. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. UNESP – S. J. do Rio Preto.</p>	<p>Através de um estudo de caso, em que dados coletados a partir da gravação em áudio de interações em teletandem foram analisados, buscou-se compreender as características interacionais desse contexto virtual de aprendizagem de idiomas. Dentre as constatações advindas dessa pesquisa, o autor destaca, por exemplo, a elaboração de uma “taxonomia dos movimentos conversacionais” e das manifestações de “comportamento interativo” dos parceiros de teletandem ao longo das interações.</p>

<p>SALOMÃO, A. C. B. Gerenciamento e estratégias pedagógicas na mediação dos pares no teletandem e seus reflexos para as práticas pedagógicas dos interagentes. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos. UNESP – Universidade Estadual Paulista, S. J. do Rio Preto, 2008.</p>	<p>Trata-se de um estudo etnográfico, motivado pela necessidade de se compreender as configurações assumidas pelo papel docente frente a esse novo contexto de ensino/aprendizagem de idiomas mediado pelas novas tecnologias de interação e comunicação, que é o teletandem. Foram estudados dados referentes ao processo de mediação de interação em teletandem, bem como os reflexos dessa mediação para as práticas pedagógicas dos interagentes que colaboraram para essa pesquisa.</p>
<p>SILVA, A.C. O desenvolvimento intra-interlingüístico in-tandem a distância (português e espanhol). Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos. UNESP - Universidade Estadual Paulista, S.J. do Rio Preto, 2008.</p>	<p>Estudo qualitativo de cunho etnográfico, focalizou questões de aquisição e aprendizagem de língua estrangeira em teletandem praticado entre uma falante de português (variante brasileira) como língua materna que se propõe a ensinar seu idioma e a aprender espanhol LE com uma parceira interagente argentina (um contexto de “aproximação lingüística”). Em sua pesquisa a autora efetuou (a) o mapeamento do uso de estratégias de aprendizagem e de estratégias de comunicação e (b) e a reflexão sobre as possíveis implicações do uso dessas estratégias para o processamento do insumo em língua estrangeira. Os dados dessa pesquisa apontam para a Língua Materna como uma desencadeadora de particularidades no uso de ambas as estratégias, por exemplo.</p>
<p>BEDRAN, P. F. <i>A (re) construção das crenças do par interagente e dos professores-mediadores no teletandem.</i> Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos, UNESP – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2008.</p>	<p>Trata-se de um pesquisa qualitativa de cunho etnográfico que buscou levantar, mapear, reconhecer as origens e constatar as transformações das crenças sobre língua(gem), ensino e aprendizagem de línguas, dos pares interagentes em teletandem que contribuíram para esse estudo (português/italiano) e dos mediadores envolvidos no processo de interação em teletandem desses participantes. Através da triangulação de dados coletados por meio de vários instrumentos de pesquisa, a autora constatou a manifestação de uma grande diversidade de crenças trazidas pelos participantes de pesquisa e refletiu sobre as relações entre essas crenças e indícios das experiências de ensino e aprendizagem de línguas vividas pelos participantes de pesquisa em seus países de origem.</p>
<p>MESQUITA, A. F. <i>Crenças e práticas de avaliação no processo interativo e na mediação de um par no tandem a distância: Um estudo de caso.</i> Dissertação de Mestrado. Programa de P.P.G. em Estudos Lingüísticos, UNESP – Universidade Estadual Paulista, 2008.</p>	<p>Pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, esse estudo buscou investigar (a) as crenças tanto de uma interagente quanto de uma mediadora em teletandem sobre avaliação e ensino/ aprendizagem de línguas, e (b) como essas participantes de pesquisa interagem na construção de uma realidade de ensino/aprendizagem de línguas que emerge da interação em teletandem. A interpretação dos dados aponta para a complexidade dos posicionamentos dos participantes de pesquisa frente à questão da correção, do erro e da oferta de <i>feedback</i>.</p>
<p>LUZ, E. B. P. <i>A autonomia no processo de ensino e aprendizagem de línguas em</i></p>	<p>Esse estudo teve como objetivo compreender o desenvolvimento da autonomia de parceiros</p>

ambiente virtual (teletandem).
Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, UNESP – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2009

interagentes em teletandem, bem como verificar as interferências do mediador no desenvolvimento dessa autonomia. Segundo a autora, os dados apontaram para uma leitura positiva do potencial do teletandem para o desenvolvimento da autonomia de seus interagentes enquanto aprendizes de língua estrangeira, bem como para uma leitura positiva da participação de uma professora mediadora nesse processo de ensino/aprendizagem de línguas (destacando a importância da atuação dessa mediadora nas áreas: tecnológica, motivacional e pedagógica).

MENDES, C. M. *Crenças sobre a língua inglesa: O antiamericanismo e sua relação com o processo de ensino - aprendizagem de professores em formação.* Dissertação de mestrado. P.P.G em Estudos Linguísticos. Universidade Estadual Paulista, 2009.

Trata-se de um estudo qualitativo de base etnográfica que teve como objetivos investigar: (a) atitudes e crenças de licenciando em Letras (com habilitação em Inglês/LE) sobre a língua inglesa e os EUA; e (b) o potencial das interações de teletandem como provedoras de vivências interculturais. Houve entre os participantes de pesquisa, uma colaboradora considerada focal. Como resultados de seu estudo, Mendes (2009) aponta: (a) os participantes de pesquisa associam o idioma inglês, predominantemente, à imagem estadunidense e inglesa, porém alguns participantes adotam outra postura, associando o inglês à idéia de “idioma internacional”; (b) as crenças evocadas pelos participantes de pesquisa giram em torno de representações conflituosas (diferenças de opinião entre o governo estadunidense e a população desse país; por exemplo), (c) a prática do teletandem proporcionou uma vivência contínua e direta dos participantes de pesquisa com parceiros estadunidenses, sobretudo no caso da participante focal, sobre a qual o autor afirma: “Alice³ esteve sujeita a influências sobre suas crenças sobre os EUA, os estadunidenses e a língua inglesa, tanto no sentido de reforçá-las quanto de contrariá-las (...) teve oportunidade de discutir, questionar e refletir sobre várias questões sobre as quais já tinha uma opinião formada e que têm relação direta com sua realidade de professora de língua inglesa” (Mendes, 2009, p. 176).

BROCCO, A. S. *A gramática em contexto teletandem e em livros didáticos de português como língua estrangeira.* Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista.

Pesquisa qualitativa com traços de etnografia, o estudo em questão abordou alguns aspectos referentes ao ensino de português língua estrangeira (doravante PLE) em teletandem, sobretudo por investigar: (a) os momentos destinados ao feedback linguístico nas sessões de teletandem; (b) a análise de livros didáticos para o ensino de PLE; e, (c) a pertinência/ ou necessidade de se elaborar um material didático para uso de interagentes e/ou

³ Nome fictício atribuído à participante de pesquisa.

mediadores como subsídio à prática de teletandem. Com base na leitura interpretativa do corpus, o estudo em questão aponta, entre outras coisas, (a) para a existência de feedback linguístico ao longo de toda a interação de teletandem (e não apenas a um momento específico dela) e esse feedback serve a propósitos comunicativos e de preenchimento de lacunas no insumo do par menos proficiente; (b) para a dificuldade de se elaborar um livro didático para subsidiar a aprendizagem em teletandem, dadas as características complexas dessa realidade de ensino/aprendizagem de línguas (sobretudo a grande oportunidade de interação e negociação de significado).

Quadro 1: Alguns estudos desenvolvidos em teletandem.

Fonte: <http://www.teletandembrasil.org/page.asp?Page=25>. Acesso em: 9 de novembro de 2010.

Conforme o referido projeto, em sua terceira fase, cita-se também a intenção de expandir o acesso ao teletandem para alunos e professores ligados à Rede Pública Estadual do Estado de São Paulo, meta esta que vai ao encontro da expansão e democratização do acesso aos meios informatizados de comunicação e de aprendizagem de línguas, como demonstra o trecho transcrito a seguir:

Era previsto pelo projeto piloto que tal continuidade fosse realizada sob a forma de um novo projeto que visasse a implementação do *teletandem* em escolas e centros de línguas da rede pública de ensino. Este futuro projeto deixaria o âmbito do aluno universitário para abarcar o professorado e o alunato da educação básica das escolas públicas (TELLES, 2006, p. 38).

O presente estudo de caso está vinculado ao projeto *Teletandem Brasil: Línguas estrangeiras para todos*, mais especificamente à sua terceira fase de desenvolvimento, e aborda informações referentes a um curso de formação continuada sobre ensino/aprendizagem em teletandem, oferecido a professores vinculados à rede pública do interior paulista.

A relevância do presente estudo de caso está no fato de que, ao interpretar os dados advindos dessa primeira tentativa de introdução do teletandem em contexto público de ensino, o grupo de pesquisa conseguiu aprofundar seus conhecimentos acerca da realidade do ensino público (suas potencialidades e limitações) e das respostas dos professores da rede à proposta de utilização tanto das tecnologias como do próprio teletandem com seus alunos de línguas estrangeiras.

Assim, ao trazer indícios da realidade desse contexto educacional e ao refletirmos sobre esses indícios, construímos um conjunto de saberes relevantes que ajudarão na tarefa de

levar aos alunos de educação pública básica o teletandem e a democratização do ensino de línguas estrangeiras, gratuito, em meio virtual.

Objetivos

Com o presente estudo de caso, objetivo contribuir para a proposta de inserção do teletandem em contexto público de ensino.

Tento fazê-lo, trazendo à tona evidências das representações sociais das participantes de pesquisa acerca do teletandem e da tecnologia que subsidia sua prática, bem como das representações que nossas colaboradoras tecem sobre elas mesmas e sobre seus alunos quando refletem sobre a inserção do teletandem nas salas de aula onde lecionam.

Perguntas de pesquisa

Por meio da interpretação dos dados coletados ao longo deste estudo de caso, pretendo responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- 1. Como as participantes de pesquisa se expressam (que representações evocam) acerca do potencial do teletandem e dos aplicativos tecnológicos para o ensino/aprendizagem de línguas?*
- 2. Como as participantes de pesquisa se representam e representam seus alunos com relação à possibilidade de se ofertar teletandem em seu contexto de trabalho?*
- 3. Que reflexões são suscitadas pelas participantes de pesquisa (professoras que conhecem e atuam no sistema público de ensino), quando pensam sobre a questão da inserção do teletandem na escola pública?*

Organização da dissertação

Esta dissertação está organizada em uma introdução, três capítulos e as considerações finais acerca do estudo.

Nesta *Introdução*, busquei apresentar os objetivos da pesquisa, bem como suas perguntas norteadoras, além de ter traçado uma breve introdução acerca do presente estudo de caso, salientado sua relevância e justificativa.

No *Capítulo I* descrevo a fundamentação teórica de meu estudo. Nele, defino o referencial teórico sobre tecnologia e ensino de línguas (Thorn, & Payne, 2005; Thorn & Reinhardt, 2007), teletandem e representações sociais (Moscovici, 2007).

O *Capítulo II* traz a metodologia e o método adotados. Nele, explico a natureza qualitativa-interpretativista deste estudo, as características do contexto no qual a pesquisa se desenvolveu, descrevo instrumentos e procedimentos de coleta de dados, tratamento e organização do material documentário coletado, bem como descrevo os procedimentos da análise hermenêutica fenomenológica interpretativista (van Manen, 1990) que adotei. Encerro este capítulo apresentando as participantes de pesquisa que colaboraram para o desenvolvimento deste estudo.

No *Capítulo III*, apresento e analiso os dados e suas possíveis interpretações, segundo o recorte proporcionado pelas três perguntas de pesquisa que nortearam este estudo. Concluo a dissertação, trazendo as *Considerações Finais*, as limitações e futuras perspectivas de pesquisa acerca do assunto.

CAPÍTULO I:
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresento o arcabouço teórico que fundamentou o presente estudo de caso, o qual teve como objetivo buscar evidências das representações sociais (MOSCOVICI, 2007) de docentes vinculados ao ensino público do interior paulista sobre teletandem, tecnologia, bem como sobre si mesmos e sobre seus alunos, face a uma possível inserção do teletandem em seu ambiente de atuação docente.

Início com uma breve introdução acerca do que é teletandem e do projeto ao qual sua prática está vinculada, situando esta pesquisa na terceira fase do referido projeto. Também faço uma reflexão acerca da leitura sobre sócioconstrutivismo que fundamenta o estudo, bem como uma introdução a alguns estudos realizados sobre formação docente e novas tecnologias, ensino de línguas mediado por computadores e autonomia docente. Concluo o capítulo com considerações acerca das Representações Sociais (RS), com base na obra de Moscovici (2007).

1.1. Teletandem Brasil: revisão dos construtos que orientaram este estudo de caso

De acordo com o projeto temático Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos, cujo grupo de pesquisa é certificado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), o teletandem pode ser definido como um contexto de ensino e de aprendizagem de línguas estrangeiras à distância, que envolve participantes interagentes (convencionalmente chamados de pares interagentes) de diferentes países, com diferentes línguas maternas (ou proficientes em diferentes idiomas), trabalhando, de forma autônoma e colaborativa, para aprenderem um a língua um do outro.

Telles e Vassalo definem teletandem como “modalidade de aprendizagem a distância assistida pelo computador que utiliza, simultaneamente, a produção e compreensão (oral e escrita) e imagens em vídeo dos participantes” (TELLES & VASSALO, apud TELLES org., 2009, p.46).

Atualmente, a interação em teletandem apresenta características muito parecidas com as de uma interação presencial. Tal semelhança é garantida pelos equipamentos utilizados

(como computador munido de webcam, modem ADSL⁴, e *headphones*, por exemplo) e pelos aplicativos gratuitos que garantem a interação síncrona (como o Skype, por exemplo).

A semelhança é tanta que Telles (op.cit. TELLES org., 2009, p. 48) chega mesmo a afirmar que o teletandem “se aproxima da completude da forma presencial de comunicação, mas realizando-a virtualmente”, característica notada (e também estranhada) por nossos participantes de pesquisa.

Há muitas especificidades desse contexto de aprendizagem *online* e, entre elas, destaca-se a questão da autonomia e da reciprocidade, como princípios dessa interação entre pares mediada por computadores, cuja formação tem como interesse a aprendizagem de idiomas.

A autonomia no referido contexto é definida como “liberdade de escolha” quanto aos conteúdos e objetivos da interação, aprendizagem “auto-dirigida” (TELLES, 2006, p. 20). A relação autônoma e recíproca assumida pelos interagentes seria essencial para o sucesso da interação.

Segundo Telles, sob uma ótica socioconstrutivista, se considerarmos que o conhecimento só existe na atuação do aprendiz em um processo de negociação de significados, a autonomia viria mesmo a ser o núcleo do processo de aprendizagem, especialmente em contexto de teletandem, no qual a autonomia configura-se como princípio/premissa para a efetivação do sucesso na interação (TELLES, 2006, p. 20).

Pode-se dizer que o teletandem está, assim, completamente contraposto às abordagens tradicionais e *embrutecedoras* (RANCIÈRE, 2007) de ensino de línguas, que podem tolher a autonomia de seus aprendizes. Essas abordagens ainda são largamente utilizadas na sala de aula convencional, em que a figura do professor persiste em ser tida como a de um detentor de saberes encarregado de transmiti-los a um aluno preconceituosamente tido como receptor passivo, que deveria demonstrar, como resultado de boa aprendizagem, a memorização e a devolução igualitária do conteúdo pelo professor explanado.

⁴ ADSL: *Asymmetric Digital Subscriber Line* ou "Linha Digital Assimétrica para Assinante", tipo de conexão de internet banda larga, que permite rápida troca de dados em meio digital através de linhas telefônicas.

Além da autonomia, a própria interação colaborativa tomada em uma perspectiva sóciointeracionista, baseada nos saberes de Vygotsky, constitui-se como aspecto de grande importância para o desenvolvimento da aprendizagem via tandem.

Segundo a perspectiva sóciointeracionista, a aprendizagem se dá na interação entre o conhecimento real de uma pessoa (aquilo que ela já sabe) e o seu conhecimento potencial (habilidades que o indivíduo já possui, mas que sozinhas ainda não o levam a construir um novo conhecimento).⁵

Assim, a aprendizagem é dividida entre as coisas que alguém consegue aprender por conta própria e as coisas que, embora não consiga aprender sozinho, seria capaz de aprender com a ajuda de outrem mais experiente. O que não exclui o fato de o indivíduo mais proficiente em um determinado assunto aprender muitas coisas ao colaborar com seus interagentes, nem determina que, em um grupo, apenas um indivíduo ocupe o lugar de mais proficiente por todo o tempo.

Segundo a visão sóciointeracionista de Vygotsky, presente no projeto TTB, a interação colaborativa entre pessoas de saberes diferentes é primordial para a construção do conhecimento.

Sobre essa visão, Telles afirma que é na interação social entre pessoas com diferentes habilidades e conhecimentos que está o “segredo da aprendizagem eficiente”, através da qual aquele que possui as habilidades mais desenvolvidas e maiores conhecimentos pode oferecer “andaimes” para colaborar com o progresso da aprendizagem do outro, e isso tudo dentro de um campo complexo do processo de construção do conhecimento, a conhecida zona de desenvolvimento proximal, (TELLES, 2006, p. 14), abordada em muitos artigos, por muitos autores, em referência a Vygotsky (VYGOTSKY, 2000).

A reciprocidade enquanto princípio interativo em teletandem está vinculada ao conceito de colaboração e ao princípio de autonomia, em uma dinâmica dita “paradoxal” em que, segundo Salomão, Silva e Daniel (SALOMÃO, SILVA & DANIEL 2009 In: TELLES org. 2009, p. 91), esses princípios parecem ser “inerentemente ligados uns aos outros”, mas

⁵ SOUZA, R. A., apud ARAÚJO, J. C. 2007, p.212-213, cita os níveis de desenvolvimento real e potencial e a relação desses conceitos de Vygotsky em contexto *intandem*.

necessitam ser claramente delimitados a fim de que se garanta “uma espinha dorsal para o contexto, fundada em bases teóricas sólidas”.

Esse aparente paradoxo, instaurado quando (pela análise das dinâmicas e vivências em teletandem) sentimos a necessidade de delimitarmos princípios e diretrizes que sabemos não existirem de forma estanque, é característica deflagradora da complexidade do processo de ensino/ aprendizagem de línguas nesse contexto interativo. Tal característica é, também, sentida como paradoxal por nossos participantes de pesquisa, quando esses refletem sobre a natureza da aprendizagem em teletandem.

Segundo as autoras Salomão, Silva e Daniel (op.cit. 2009, p. 85- 90), o trabalho colaborativo implica necessariamente em comprometimento e reciprocidade. Não apenas em reciprocidade segundo a divisão equivalente de tempo em que cada par interagente interage em sua L-alvo, mas, sobretudo, em reciprocidade como “característica colaborativa do ambiente”. Nesta última, nota-se uma interdependência entre os pares, segundo a qual “há de se ter o compromisso de oferecer tanto quanto se recebe” a fim de se manter equilíbrio na interação (bem como a fim de se manter a própria parceria).

Já Figueiredo (2006) trata do tema da colaboração na aprendizagem e ressalta que aprendizagem colaborativa vai além da cooperação entre pares, cujo foco está no produto de uma parceria instituída e gerenciada por terceiro (gerenciamento centrado no professor) e na qual os papéis daqueles que interagem são definidos a priori. Segundo esse autor, a colaboração acontece em situações nas quais duas ou mais pessoas, ao interagirem (seja presencialmente, seja por intermédio de algum recurso tecnológico), constroem uma nova realidade, um novo conhecimento, aprendem ou se esforçam para aprenderem algo juntas:

“(…) na aprendizagem colaborativa, o objetivo primeiro é a co-construção da aprendizagem e não somente a realização de uma tarefa. Para tanto, os papéis desempenhados pelos alunos surgem com a necessidade de provisão de assistência ou de trocas de informações (...) não sendo, geralmente, papéis estipulados a priori” (FIGUEIREDO, 2006, p. 23).

Assim, podemos entender, ainda mais, as razões pelas quais reciprocidade e colaboração estão tão relacionadas em teletandem. Afinal, nesse contexto de aprendizagem de idiomas (mediado pelas novas tecnologias de interação e comunicação), os interagentes não apenas oferecem ajuda um ao outro ao longo das sessões. Eles estabelecem metas de aprendizagem juntos. Essas metas incluem decisões sobre aspectos referentes ao

gerenciamento da aprendizagem, tais como modo de serem corrigidos, temas a serem debatidos, tipos de mídia a serem usadas como subsídio das interações, estratégias de anotação do conteúdo explorado nas sessões de teletandem, momentos e modos de serem avaliados por seus parceiros e de se auto-avaliarem, etc. o que está em acordo também com a definição de Driscoll, extraída do texto de Figueiredo (2006):

“[não] é suficiente[...] que os parceiros trabalhem juntos ou que um parceiro domine e demonstre soluções para o outro. Eles devem co-construir a solução para o problema ou compartilhar, em conjunto, as decisões a serem tomadas sobre as atividades que serão coordenadas para resolver o problema” (DRISCOLL, 1994, p. 236, apud FIGUEIREDO, 2006, p. 21).

As decisões tomadas sobre interações em teletandem, podem/devem ser revistas e rediscutidas, conforme os parceiros sintam essa necessidade. Afinal, ao longo da realidade que se instaura na relação engendrada ao longo da parceria, as novas descobertas e a constatação de novos inacabamentos (FREIRE, 1997) permitem uma abertura que mantém as potencialidades do processo de aprendizagem em teletandem. Tal abertura tem forte ligação com a colaboração entre parceiros. Ela mantém a saúde do sistema que se forma na parceria de teletandem e é uma abertura móvel que permite a manutenção da parceria, enquanto essa união for considerada de proveito ao aprendizado de ambos os interagentes.

Ao tratarmos do tema colaboração e reciprocidade, faz-se necessário relembrar Vygotsky e as implicações de seus estudos sobre a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) e microgênese para a Linguística Aplicada (LA), afinal, esses conhecimentos estão todos intimamente relacionados.

1.2. Perspectiva sociointeracionista da aprendizagem, microgênese e zona de desenvolvimento proximal

Mitchell e Myles (1998), ao retomarem Vygotsky, explanam que, de uma perspectiva sócio-cultural, o aprendizado é visto como algo que acontece primeiro em âmbito social, depois individual. Isso quer dizer que o desenvolvimento da aprendizagem seria entendido como um fenômeno primeiro inter-mental e, depois, intra-mental.

Um das consequências em se assumir tal perspectiva é a de se considerar a aprendizagem como um fenômeno que não precisaria acontecer apenas em um determinado

período das nossas vidas (antecedido pelo período crítico, por exemplo), pois continuaríamos a aprender coisas novas ao longo de nossas existências por meio de interações sociais. É a partir das interações nas quais alguém aprende alguma coisa com outrem é que o desenvolvimento microgenético seria engendrado. Segundo as autoras:

Novos conceitos continuam a ser adquiridos através dos meios interacionais/ sociais, um processo que pode às vezes ser visivelmente constatado no curso da fala entre um especialista e um aprendiz. Esse processo de aprendizagem local e contextualizado chama-se microgênese e é central para a perspectiva sociocultural de aprendizagem de segunda língua (MITCHELL & MYLES 1998, p. 148) ⁶.

A microgênese diria respeito a um processo, a um fenômeno único, referente à aprendizagem de um indivíduo, em contexto determinado, local, em interação com outra pessoa que assume o papel de especialista, ou entre integrantes de um grupo que, ao interagirem, compartilham seus conhecimentos, alternando entre eles os papéis de especialista e aprendiz, em uma dinâmica complexa a partir da qual conseguem construir uma estratégia ou solução para um dado problema.

É no âmbito da microgênese que emerge a zona de desenvolvimento proximal, compreendida como “o domínio no qual a aprendizagem pode se realizar mais produtivamente”, ou a diferença entre o que alguém consegue fazer sozinho e o que consegue fazer com a ajuda de outrem (MICHEL & MYLES, 1998, p. 146).

Ou seja, na ZDP há a distinção de dois níveis de desenvolvimento do aprendiz, o real e o potencial. O primeiro caracteriza-se pela habilidade do aprendiz de realizar tarefas sem a ajuda de outras pessoas. O segundo caracteriza-se pelas funções potenciais que esse aprendiz (*neófito*) pode desempenhar com a ajuda de um parceiro que exerça o papel de especialista.

Mas, segundo as autoras, não basta que se solucione um problema para que se constate a ocorrência de um desenvolvimento microgenético, é preciso que se constate também a diminuição da necessidade de regulação pelo outro ou pelo objeto na zona de desenvolvimento proximal do aprendiz (MITCHELL & MYLES, 1998, p. 160).

Na ZDP, o aprendiz é introduzido em uma situação de “consciência compartilhada”, por meio da fala colaborativa do outro, até o momento em que ele/a finalmente constrói um

⁶ Tradução minha.

novo saber (ou desenvolve a competência necessária para o desenvolvimento da tarefa em questão).

O desenvolvimento microgenético supõe comunicação e esta, por sua vez, supõe linguagem, que na teoria sócio-cultural assume o papel de ferramenta principal dos processos de mediação, pois através da linguagem podemos direcionar nossas atenções para aspectos significantes do meio, formular um plano, articular passos a serem tomados na resolução de um problema (MICHEL, & MYLES, 1998, p.144).

Segundo as autoras, ainda retomando os preceitos de Vygotsky, formas superiores de atividade mental humana são sempre mediadas por meios simbólicos. A mediação, seja ela física ou simbólica, é entendida como a introdução de um dispositivo auxiliar para uma atividade que, em então, estabeleça uma ligação entre os seres humanos e o mundo de objetos, ou entre seres humanos e o mundo do comportamento mental.

As autoras afirmam que assim como ferramentas comuns são capazes de otimizar a organização e a interferência no mundo físico, Vygotsky racionalizou que ferramentas simbólicas também empoderam as pessoas na organização e no controle de processos mentais como: atenção voluntária, raciocínio lógico-matemático, planejamento e avaliação, memória voluntária, e aprendizagem voluntária, por exemplo. Segundo as autoras, uma definição plausível de ferramentas simbólicas seria: “são os meios através dos quais as pessoas se tornam capazes de organizar e manter controle sobre elas mesmas e suas atividades tanto mentais quanto (até mesmo) físicas” (MITCHELL & MYLES, 1998, p. 145).

Gutiérrez (2007, p. 1) também aborda o tema da microgênese em um artigo científico. Segundo a autora, o conceito de microgênese pode se referir tanto a ferramentas metodológicas utilizadas na investigação de instâncias de aprendizagem observadas em curtos períodos de tempo, quanto às instâncias de “co-construção da linguagem e do aprendizado do idioma” (2007, p.2).

No referido artigo, Gutiérrez ressalta o desenvolvimento da análise genética (*genetic analysis*) como uma das maiores contribuições de Vygotsky para o estudo de questões referentes ao funcionamento da mente como um sistema dotado das funções naturais ou

biológicas e das funções culturais mais elevadas⁷, sendo estas últimas o foco de seus interesses.

A análise genética compreenderia, por sua vez, quatro domínios: o domínio filogenético (*philogenetic domain*), que se refere a como a mente humana evoluiu de outras formas de vida (ou conforme MITCHELL & MYLES, 1998, p. 147-148, o aprendizado experiencializado pelo Homem através de gerações); o domínio sociocultural (*sociocultural domain*) que diz respeito a mediação⁸ e as ferramentas mediacionais adotadas e consideradas importantes em uma determinada sociedade; o domínio ontogenético (*ontogenetic domain*) diz respeito à apropriação das ferramentas mediacionais pelo Homem e a integração de tais ferramentas nas atividades cognitivas ao longo do processo de desenvolvimento de um indivíduo, ou seja, o aprendizado experiencializado pelo indivíduo criança, através do percurso de seu desenvolvimento; o domínio microgenético (*microgenetic domain*) que, segundo a autora, tem seu foco na superação, no vôo, correspondendo, então, a “uma instância do aprendizado que ocorre durante a atividade inter-psicológica” durante um determinado intervalo de tempo (GUTIÉRREZ, 2007, p.2).

A autora assinala ainda equivalência entre microgênese e aprendizagem em seu texto, afirmando que o estudo da microgênese enquanto fenômeno permite que se conheça mais sobre o processo de construção de conhecimento através de instâncias perceptíveis no diálogo colaborativo em que aprendizes engajam-se em uma comunicação direcionada por meta de aprendizagem.

1.3. Formação docente e as novas tecnologias

Segundo McCombs e Vakili (2005), é recorrente o discurso de educadores, pesquisadores e demais envolvidos com políticas de ensino e aprendizagem a favor de uma maior inserção das tecnologias ditas emergentes em contextos escolares, principalmente

⁷ “Vygotsky conceived the mind as a system consisting of both natural/biological functions and, importantly, cultural—higher—mental functions, such as voluntary attention, problem-solving capacity, planning, learning, and intentional memory” (GUTIÉRREZ, 2007, p.2) .

⁸ Mediação, seja ela física ou simbólica, é entendida como a introdução de um dispositivo auxiliar para uma atividade que, então, estabeleça uma ligação entre os seres humanos e o mundo de objetos, ou [entre seres humanos e] o mundo do comportamento mental (MITCHELL; MYLES, 1998, 145).

quando se reconhece nessas novas tecnologias o potencial para auxiliar na melhor formação de alunos para “um mundo cada vez mais desafiador e complexo” (MCCOMBS & VAKILI, 2005, p. 1).

Ainda segundo essas autoras, seria motivo de tormento para educadores em geral o reconhecido distanciamento entre a realidade cotidiana das pessoas e as práticas pedagógicas em uso no que tange à tecnologia, e, principalmente, à falta de acesso a recursos tecnológicos emergentes (MCCOMBS & VAKILI, 2005, p. 1).

Para Mccombs e Vakili (2005, p.16), enfatizando sua proposta de um ensino centrado nos alunos e com maior uso de tecnologias, embora as ferramentas tecnológicas prometam muito para o desenvolvimento da aprendizagem em meios virtuais, um dos maiores desafios ainda seria criar sistemas educacionais onde a tecnologia estivesse *efetivamente* a serviço dos alunos. A percepção desse desafio demonstra a persistência da necessidade de valorização de características locais frente às possibilidades potenciais enxergadas para a inserção tecnológica nas escolas.

Dados suscitados no artigo de Sontag (2010) evidenciam que a maior parte da geração atual está de alguma forma envolta pelas tecnologias de interação e comunicação (ou tecnologias de conexão), e acentua que esse fato tem impacto sobre o desenvolvimento social e cognitivo das pessoas (“como recebem informações e como aprendem”).

Os estudos apresentados por Sontag, apontam para a necessidade do letramento digital de docentes, a fim de que (a) não se acentue o distanciamento entre a realidade docente e discente frente às novas tecnologias de interação e comunicação e (b) se reflita sobre as vantagens que o uso desses recursos podem trazer para a aprendizagem significativa dessa que geração mais acostumada ao uso das novas tecnologias em seu cotidiano.

Também discutindo a questão tecnológica no contexto educacional, mas focalizando tecnologia e ensino à distância, Barbosa (2006) pontua que as facilidades de acesso à internet e a tecnologia que suporta esse meio de interação *online* gerou implicações na educação, como a atribuição de “notoriedade” aos cursos em EaD, e a criação de novas propostas de ensino/ aprendizagem mediados pelo computador.

Barbosa, citando Dowbor, alega que a internet e a tecnologia que subsidia as interações nesse espaço ajudaram na concepção de uma nova realidade social, as chamadas

“sociedades do conhecimento” (DOWBOR, s/d apud BARBOSA, 2006, p. 1), onde seriam valorizados espaços que promovessem a construção “de um saber múltiplo e compartilhado”.

Ainda seguindo o raciocínio de Barbosa (2006, p. 2), estudos indicam que existe uma espécie de “tendência” em se valorizar “propostas” em que se privilegie a interação e a colaboração de participantes a favor da aprendizagem, o que denota a valorização de uma percepção sociointeracionista da produção do conhecimento, retomando os construtos elaborados a partir dos estudos de Vygotsky.

ERTMER, et al⁹ (s/d), em artigo que trata da adoção e uso de tecnologia também como suporte em pedagogias centradas no aluno apontam para a forte inserção da tecnologia em ambientes escolares nos dias atuais, e alegam que, enquanto responsáveis pela formação de docentes, passam a ter como uma de suas tarefas a de projetar situações de desenvolvimento profissional que ajudem professores a gerenciar, com sucesso, esse processo de mudanças que atualmente vivenciamos no cenário de atuação docente.

ERTMER et AL (s/d), ao abordarem os tipos de obstáculos vivenciados por docentes sobre a implementação do uso de tecnologia em sala de aula, destacam a percepção de duas barreiras, nomeadas de: (a) obstáculos de primeira ordem (problemas técnicos e de planejamento); e, (b) de obstáculos de segunda ordem (crenças dos docentes sobre a relação ensino/ tecnologia).

Destacando a ineficiência de algumas abordagens, Ertmer et al salientam a existência de relação entre (a) desenvolvimento na prática pedagógica de professores em sala de aula e (b) esforços para o desenvolvimento profissional em que se oportunizou a participação “coletiva” de grupos de docentes (Ertmer et al, s/d, p. 2), e afirmam que, segundo sugestão dos resultados de seus estudos, é necessário que se assegure (a) “a continuidade entre o que os professores aprendem” e (b) “o que se passa na sala de aula” (Ertmer et al, s/d, p. 5).

As postulações supracitadas são utilizadas pelos autores para fundamentar a alegação de que os esforços para o desenvolvimento profissional docente, com o objetivo de favorecer

⁹ ERTMER, Peggy A; LEHMAN, James D; PARK, Sung Hee; CRAMER, Jeffrey; GROVE, Karen. Barriers to Teachers' Adoption and Use of Technology-Supported Learner-Centered Pedagogies. (Undate manuscript).

o letramento digital e a inserção de tecnologias em sala de aula, devem corresponder à realidade docente, seus anseios e dificuldades¹⁰.

Buzato (2007), em artigo sobre letramento crítico da prática digital para docentes em formação, afirma que face às tecnologias de informação e comunicação (TICs) grande parte das tentativas de letramento digital efetivadas até então estariam “aquém do necessário” (BUZATO, 2007, p.110) e aponta duas razões para justificar sua crítica: (a) a de que os esforços para a promoção do letramento digital têm incorporado práticas pouco eficientes ditas “tradicionais”; e (b) tais esforços têm sido orientados segundo o mercado de consumo de bens ditos simbólicos, para o atendimento do que o autor nomeou de “certas demanda funcionais”.

Segundo Buzato (2007), é necessário que a formação docente tenha entre suas metas algo além da capacitação técnica para o uso das tecnologias de interação e comunicação. O autor argumenta que é necessário que se almeje a formação de docentes capazes de “fazer e ensinar a fazer” leituras críticas em meio virtual (mais especificamente dos textos essencialmente híbridos (verbal-visual) disponíveis em meio virtual), sem dicotomizar letramentos digitais e letramentos tradicionais na formação docente, mas valorizando a potencialidade desse vir a ser, dessa “zona de limiaridades” evocada pelos novos letramentos (BUZATO, 2007, p. 140-142).

Meskill (2009), aborda em artigo o tema da comunicação mediada por computadores e a formação docente para o ensino de línguas, segundo uma perspectiva que toma como pressuposto a necessidade de reflexões sobre o uso e a inclusão de novas tecnologias na formação docente como meio de complementar e ampliar as possibilidades da prática docente desses futuros professores de idiomas.

De acordo com essa autora, é necessário irmos além da orientação técnica para o uso geral de computadores e de ferramentas disponíveis em meios virtuais. É preciso

¹⁰ “Improvements in teachers’ classroom practices were also supported by professional development efforts that provided opportunities for collective participation of groups of teachers from the same settings (Garet et al., 2001). According to Trotter (1999), survey reports from the teachers themselves indicate that professional development that focuses on the integration of technology in the curriculum, along with some basic technology skills training, supported greater use of digital content in the classroom”. (p.2)

“As suggested by our ongoing results, formal professional development is not likely to have lasting effects unless it can provide continuity between what teachers learn and what goes on in the classroom. Professional development efforts must address teachers’ changing needs in both powerful and flexible ways”. (p. 5)

caminharmos para algo “mais prático e conceitualmente mais sofisticado”, proporcionando uma experiência formadora que contemple um trabalho significativo de integração da tecnologia à prática pedagógica desses futuros professores (MESKILL, 2009, p. 13-14).

Logo, segundo a bibliografia abordada até então, diferentes estudos de diferentes épocas tendem a apontar para características semelhantes como relevantes para a formação docente do professor de línguas frente às novas tecnologias. Esses estudos trazem em suas reflexões a necessidade de considerarmos a importância de (a) uma abordagem que proporcione uma experiência significativa aos professores (em formação pré-serviço ou em formação continuada) com relação às novas tecnologias, e, (b) que ofereça a oportunidade de estabelecimento de vínculos entre aquilo que se aprende sobre essas novas tecnologias e a realidade da prática docente deste profissional, seus anseios e expectativas.

Percebi a necessidade de salientar tanto o universo docente quanto o universo discente, valorizando suas características locais, seus anseios e expectativas, no momento do planejamento de propostas curriculares nas quais a implementação de recursos tecnológicos ou de ambientes virtuais para a aprendizagem (ou ainda, no caso do presente estudo, a introdução do teletandem) sejam alguns dos objetivos.

O presente estudo de caso, ao estudar uma proposta de apresentação do teletandem à docentes vinculados ao ensino público estadual do interior paulista, acaba tendo que tratar da realidade dessas docentes face a exclusão digital.

Neste estudo, constatei que as participantes de pesquisa sentem com pesar essa exclusão e anseiam por uma emancipação em meio virtual.

A busca por oportunidades de letramento digital aparece sendo motivada pela consideração que as participantes têm por seus alunos, bem como pelo desejo das mesmas de romper com uma barreira que aparentemente se instaurou entre elas e seus aprendizes. A referida barreira, instaurada devido à falta de intimidade que essas professoras demonstram com as novas tecnologias, retoma a discussão de Sontag (s/d) há pouco apresentada neste capítulo, por exemplo.

Quando apresento os autores que discutem sobre a oferta de situações significativas de aprendizagem acerca das tecnologias de interação e comunicação, penso, sobretudo, nas participantes de pesquisa. Afirmam ansiar por uma experiência de formação para as novas

tecnologias que seja mais humana, ou seja, mais reflexiva e significativa, com oportunidades de interação e de colaboração com outros docentes, ou seja menos solitária, menos estanque no trato com os conhecimentos técnicos. Logo, a fundamentação teórica apresentada neste estudo emergiu e foi selecionada a partir de um recorte coerente com minha experiência de observadora, ao longo desta pesquisa.

1.4. Ensino de línguas e o uso de tecnologias

Segundo Thorne e Payne (2005), a comunicação intercultural mediada por tecnologias e estabelecida com o propósito de promover a aprendizagem de idiomas (mais especificamente, L2) não é algo exclusivo da atualidade.

Os autores destacam como exemplo de proposta para a aprendizagem de línguas mediada por tecnologias mais antigas de interação e comunicação o modelo desenvolvido por Freinet (1994, apud THORNE & PAYNE, 2005, p. 376), cujo objetivo era desenvolver um trabalho cooperativo em grupos e centrado no interesse dos alunos através de atividades por correspondência nas quais aprendizes de diferentes idiomas deveriam interagir.

Para Thorne e Payne (2005), as versões mais modernas de propostas para o aprendizado de idiomas mediado por tecnologias passaram por grandes transformações desde a proposta contida na abordagem de Freinet.

Como característica mais marcante dessas transformações, os autores citam (a) uma mudança de foco na aprendizagem (o foco deixa de relevar a língua “em isolamento relativo”, para valorizar a língua-alvo em seu uso durante a interação interpessoal) e (b) a valorização de ferramentas que subsidiam a comunicação através da internet dando suporte à interação social dos aprendizes.

Essa nova modalidade de aprendizagem mediada pelas novas tecnologias de interação e comunicação, que valoriza tanto o conhecimento linguístico quanto o desenvolvimento da “consciência cultural” dos interagentes aprendizes de idiomas, é chamada

no artigo de Thorne e Payne (2005, p. 376) de *Comunicação Intercultural para o Aprendizado de Línguas Estrangeiras* (ICFLL¹¹ em inglês).

Ainda no referido artigo, os autores destacam exemplos de aplicativos disponíveis na rede que são utilizados para a promoção de uma aprendizagem de idiomas colaborativa entre falantes de diferentes línguas, tais como *blogs* e *wikis* e de aplicativos que dão suporte a procedimentos de troca de informação na rede, que também auxiliam na aprendizagem de idiomas colaborativa, como *podcasting*.

Thorne e Payne (2005 p. 388-390) não param por aí, abordam também em seu artigo a questão da evolução dos equipamentos tecnológicos em si e algumas das possíveis implicações que essa mudança no porte desses equipamentos têm para o ensino/aprendizagem de idiomas, destacando que os mesmos recursos disponíveis em computadores de mesa ou notebooks para o uso da internet, atualmente também estão disponíveis em pequenos celulares, por exemplo, e que essa disponibilidade de recursos gera mais possibilidades de conectividade entre aprendizes.

Ogata e Yano (2000, 2004), em artigos sobre aprendizagem ubíqua, descrevem experiências de aprendizagem mediadas por tecnologias leves (como PDAs) em que aprendizes interconectados pela internet (graças à comunicação via *wireless*) são colocados em contato e trocam conhecimentos sobre a língua-alvo em tempo real (e/ou não), o que possibilita que o aprendiz solicitante tenha acesso à informações, reflexões, debate, esclarecimento sobre o idioma e a cultura no momento em que essas informações lhe são necessárias para o desenvolvimento de alguma atividade, por exemplo.

O que podemos ver em comum nos textos de Thorne & Payne (2005) e de Ogata e Yano (2000, 2004) é que as possibilidades de unir aprendizes de forma colaborativa por meio da internet e das novas tecnologias engendram atualmente muitas realidades interacionais com novas potencialidades (ainda a serem exploradas e avaliadas) para a aprendizagem de idiomas.

A variedade de possibilidades engendradas pelas novas TICs parece não ter fim, e para que não se transforme em uma miríade assustadora seria prudente promover políticas

¹¹ Intercultural Communication for Foreign Language Learning (THORNE & PAYNE, 2005, p.376).

públicas que visassem a emancipação digital dos educadores, para que os mesmos pudessem experimentar, refletir sobre, avaliar essas possibilidades e seus potenciais frente aos seus alunos, às escolas onde lecionam e à comunidade na qual atuam como profissionais da educação.

Digo isso, pois de acordo com o presente estudo o leitor poderá constatar que o teletandem surge tanto (a) como uma das possibilidades de se explorar a aprendizagem de idiomas mediada por computadores, quanto (b) como uma oportunidade para nossas participantes de pesquisa de alcançar a almejada emancipação digital.

Essas configurações que o teletandem assume no presente estudo de caso são fruto de um desejo de inclusão digital, de pertencimento, expresso por parte de nossas participantes de pesquisa. Esse desejo muito positivo tem várias motivações, mas, dentre todas as molas motrizes que propulsionaram o encontro das docentes envolvidas no presente estudo de caso, a mais evidente, com certeza, é a constatação dos indícios da falta de acesso à tecnologia que nossos docentes ainda amargam.

1.5. Autonomia e docência

O docente, indiferentemente da disciplina a que se propõe ensinar, deve exercer constante reflexão também sobre seus posicionamentos frente à sociedade, sua prática cotidiana de ensino, sobre aspectos relacionados a aprendizagem como, por exemplo, as defasagens e expectativas de seu corpo discente, as restrições inerentes ao contexto no qual trabalha, entre outros, a fim de que possa rever sua atuação, os preceitos teóricos com os quais sente-se mais seguro, desenvolver sua autonomia, e, gradualmente, emancipar-se da dependência de modelos de ensino e métodos normativos.

O teletandem emerge enquanto ainda se busca métodos mais aperfeiçoados, capazes de facilitar a dura tarefa docente. Essa busca há muito tempo vem sendo constatada e criticada, haja vista as interessantes idéias de Kumaravadivelu (2006) sobre uma pedagogia do pós-método, de Richards (2002) e sua proposta de um ensino mais contextualizado e de uma abordagem eclética (o que não dispensa fundamentação), e de Brown (2002), que traz a sugestão de uma abordagem construída através de amadurecimento profissional e baseada em princípios (*A Principled Approach*).

O teletandem, tal como é estudado e tem sido praticado dentro do projeto TTB, é uma realidade de aprendizagem de idiomas que não se enquadra neste ou naquele método, mas que é desenvolvida segundo diretrizes norteadoras de uma dinâmica interativa, que tem como principal objetivo o aprendizado de idiomas e a *transculturalidade* (WELSCH, 1994).

O papel docente assume outras faces de sua complexidade em teletandem, o professor assume posição de mediador e embora sua autonomia docente passe a ser reconhecida e muito valorizada, a autonomia dos pares interagentes também passa a ser reconhecida e estimulada.

No teletandem, em suma, o professor deixa de ser visto como “implementador de procedimentos” propostos por escritores de parâmetros educacionais, ou escritores de materiais didáticos. Algo semelhante parece ser constatado na proposta chamada de pós-método, conforme apresentada por Kumaravadivelu (2006), na qual o conceito de método de ensino de línguas em contexto de L2 vem sendo compreendido como a expressão da concepção de um especialista, advinda de suas interpretações de teorias sobre linguagem, ensino e aprendizagem de idiomas. Sendo, então, um conjunto de proposições fundamentadas em conceitos idealizados para contextos idealizados, o que induziria a massificação de professores e de alunos pela desconsideração de seus saberes locais.

Segundo esse autor, e nas referidas circunstâncias de separação estanque entre o papel prescritivo-pragmático do teórico (aquele que idealizaria) e o papel prescritivo-pragmático do professor (executador), o método estaria evidenciado em currículos, livros didáticos e na recomendação de procedimentos de sala de aula e seria constantemente confundido com metodologia¹². Tais percepções sobre o método permitem que se caracterize o potencial ambíguo desse conceito.

Outras características negativas a serem consideradas dizem respeito aos mitos referentes ao método. Segundo o autor, a crença na existência de um método ideal, atemporal, a-histórico, que contenha em si a solução para os diversos contextos de ensino e aprendizagem de idiomas (*one size fits all*) sob a forma de uma receita passo-a-passo são mitos quase sempre engendrados por modismos que desconsideram os saberes constituídos no

¹² O autor sugere uma solução para as ambigüidades ao distinguir método de metodologia. Para ele, método deve se referir a conceitualizações elaboradas por especialistas do ramo de ensino e aprendizagem de línguas e metodologia, por sua vez, deve referir-se ao proceder, a prática do professor em sala de aula.

passado, pela superficialidade da compreensão acerca da complexidade inerente ao ensino e a aprendizagem de línguas e pela desvalorização dos saberes locais de alunos e de professores.

Uma pedagogia do pós-método seria, na visão de Kumaravadivelu (2006), uma proposta tangível para que se evite o apego cego aos métodos anunciados como pedra de gênese para o ensino de línguas (L2) e a superficialidade de alguns métodos ditos ecléticos e para que se favoreça o desenvolvimento de abordagens reflexivas baseadas nos saberes locais dos professores.

Tal proposta estaria baseada em três parâmetros (o da particularidade¹³, o da praticabilidade¹⁴, e o da possibilidade¹⁵) e teria como núcleo a autonomia docente, nas palavras do próprio autor: *teacher autonomy is so central that it can be seen as defining the heart of post method pedagogy*¹⁶ (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 178).

Ao discutir o papel do professor na pedagogia do pós-método, Kumaravadivelu explana sobre quais seriam as características dessa autonomia. Segundo o autor, a mola motriz para o desenvolvimento da autonomia seria o desejo e a determinação dos professores em desenvolver uma abordagem de ensino reflexiva, através da qual o docente fosse capaz de avaliar sua prática pedagógica, propor, iniciar e monitorar mudanças em seu ambiente de ensino.

Post method pedagogy (...) recognizes the teachers' prior knowledge as well as their potential to know not only how to teach but also know how to act autonomously within the academic and administrative constraints imposed by institutions, curricula and textbooks. It also promotes the ability of teachers to know how to develop a reflective approach to their own teaching, how to analyze and evaluate their own teaching acts, how to initiate change in their classroom, and how to monitor the effects of such changes (Wallace, 1991). Such an ability can evolve only if teachers have a desire and a

¹³ Ênfase é dada para as exigências locais e as experiências de alunos e de professores, com o intuito de valorização.

¹⁴ Foco nas ações e nas reflexões dos professores, na maneira como eles transitam entre os saberes teóricos que construíram e as fundamentações as quais se voltam durante sua prática, e na habilidade de automonitoramento do professor acerca de sua ação em sala de aula.

¹⁵ Encarar os saberes locais e as identidades socioculturais dos alunos, suas participações e interações em ambiente escolar, como instrumento de transformação.

¹⁶ A autonomia docente é tão central que pode ser vista como definidora do núcleo da pedagogia do pós-método (tradução minha).

determination to acquire and assert a fair degree of autonomy in pedagogic decision making (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 178)¹⁷.

Torna-se interessante notar que autonomia, então, não se restringiria a uma postura autodiretiva, pois esta postura seria apenas uma das características presente no perfil do professor autônomo e que, nas percepções de Kumaravadivelu, o desejo de estar em estado de contínuo aprimoramento pessoal é primordial para o desenvolvimento desse perfil docente.

Apesar das propostas de Kumaravadivelu serem elaboradas para contexto de ensino e de aprendizagem de segunda língua (L2), suas ideias e percepções acerca da autonomia docente parecem transcender os “limites comuns” a esse contexto e merecem ser vistas e analisadas como um posicionamento coerente com o momento histórico-reflexivo pelo qual a Linguística Aplicada está passando, caracterizado pela busca de problematização de seus construtos e valorização das vozes locais (ou vozes do sul) (MOITA LOPES, 2006).

Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia*, também faz considerações interessantes sobre o conceito em questão, principalmente em seu segundo capítulo, no qual fica explícita a ideia de construção ou, nas palavras do próprio autor, de “reinvenção do ser humano” no desenvolvimento da autonomia dos educandos, talvez o mesmo tipo de autonomia que esperamos daqueles aprendizes mais experientes, os professores:

No fundo o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdades, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia. Me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente. Posso saber pedagogia, biologia como astronomia, posso cuidar da terra como posso navegar. Sou gente. Sei que ignoro e sei que sei. Por isso, tanto posso saber o que ainda não sei como posso saber melhor o que já sei. E saberei tão melhor e mais autenticamente quanto mais eficazmente construa minha autonomia em respeito à dos outros. (FREIRE, 1996, p.94).

Há uma forte intertextualidade entre os dizeres de Paulo Freire e de Kumaravadivelu da qual se pode depreender que autonomia, em contexto educacional, concerne ao ensino e

¹⁷ A pedagogia do pós-método reconhece o conhecimento prévio dos professores, assim como seu potencial em saber não apenas como ensinar, mas também como agir de maneira autônoma de dentro das limitações acadêmicas e administrativas impostas pelas instituições, pelos currículos e livros didáticos. Ela também promove a habilidade dos professores em saber como desenvolver uma abordagem reflexiva para seu ensino, como analisar e avaliar as ações de sua prática pedagógica, como iniciar a mudança em sua sala de aula, e como monitorar os efeitos dessa mudança. Tal habilidade só pode desenvolver-se se os professores tiverem desejo e determinação em adquirir e firmar um grau justo de autonomia nas tomadas de decisão pedagógicas. (Tradução própria).

à aprendizagem, segundo esses autores, não é visto como algo pronto e intrínseco a todo ser, mas algo que precisa ser construído, desenvolvido, aprimorado.

Essa percepção é muito importante para o presente estudo, pois parece ir ao encontro dos anseios de nossas participantes de pesquisa que, no contato com o teletandem, e na busca pela autonomia docente frente às novas tecnologias de interação e comunicação e ao apelo acerca do potencial dessas tecnologias para o ensino e a aprendizagem de línguas, buscam desenvolver sua autonomia de forma “mais humana”.

Essa ideia de construção da autonomia como um processo paulatino e reflexivo, que trago como algo muito relevante para o presente estudo, fica mais explícita na seguinte passagem de *Pedagogia da Autonomia*:

O que é preciso, fundamentalmente mesmo, é que o filho assuma eticamente, responsabilmente, sua decisão, fundante de sua autonomia. Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se construindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas (...). A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É nesse sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade. (FREIRE, 1996, p.107).

No trecho supracitado, nota-se a associação de *autonomia* com as idéias de *amadurecimento*, *vivência de experiências* (a meu ver, democráticas), e *tomadas de decisão* (que não se reduzem necessariamente ao exercício de ações auto diretivas). Paulo Freire, ao abordar o tema *autonomia*, cita o termo *decisão* (*Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir*), ou seja, o exercício da decisão aprimora a autonomia.

Podemos concluir, com base nos conhecimentos até então suscitados, que através da experiência e vivência de momentos de tomada de decisão (que envolvem, por sua vez, processos como o de percepção, estranhamento, comparação, avaliação, escolha, erro, problematização, argumentação com o outro, mudança de escolhas e novas tomadas de decisão, por exemplo), que se daria o desenvolvimento da autonomia, como aprendizado, construção de um saber ou de uma competência.

1.5.1. O desenvolvimento da aprendizagem sobre autonomia

Início agora uma reflexão sobre o desenvolvimento de tipos de consciência e a construção de saberes, tomando como ponto de partida a constatação de que há especificidades no processo de desenvolvimento da autonomia docente, como, por exemplo, no caso dos professores de idiomas.

Para viabilizar o desenvolvimento da autonomia desses professores, acredita-se que seja necessário que, anteriormente, tais educadores tenham desenvolvido uma consciência linguística (*language awareness*) e as competências linguístico-comunicativas que estejam compreendidas dentre as demais competências pressupostas para um professor de idiomas.

Estariam, então, a consciência linguística e conhecimento sistematizado ligados ao desenvolvimento de atitudes autônomas de professores em ambiente escolar (mais especificamente na sala de aula)?

Tais constatações são advindas dos estudos apresentados por Concário (2007, apud CONSOLO & SILVA. 2007), nos quais se constata que o aprimoramento da consciência linguística de professores de ILE favoreceu-lhes o desenvolvimento de uma postura mais atenciosa em face de alguns aspectos dos processos de ensino e de aprendizagem de uma segunda língua.

Este estado de “alerta”, como define o autor, propiciou aos participantes de sua pesquisa condições favoráveis ao desenvolvimento de uma postura mais reflexiva com relação à própria prática docente e aos eventos relacionados aos processos de ensino e aprendizagem de línguas – e mais autônoma – com relação à tentativa de compreender tais eventos e buscar novas alternativas frente aos desafios do cotidiano de sala de aula.

Então, ao menos em hipótese (e, diga-se de passagem, “em parte”), a construção da autonomia docente de professores de ILE, perpassaria pelo desenvolvimento da consciência linguística e das competências linguístico-comunicativas de tais profissionais.

Sem a competência linguístico-comunicativa, segundo a hipótese em questão, não há o desenvolvimento de uma consciência linguística e sem o crescente desenvolvimento de uma competência linguístico-comunicativa e o constante desenvolvimento da consciência

linguística não há embasamento para sustentar a autonomia desses educadores no exercício de sua profissão.

A respeito da necessidade de se desenvolver nos professores de idiomas competências linguístico-comunicativas na língua, aparentemente, não há controvérsias. Assim, espera-se de um “bom” professor que ele possua, pelo menos, conhecimento sobre aquilo que ele se propõe a ensinar, que ele tenha muito claras as concepções de língua, linguagem, ensino e aprendizagem que nortearam e/ou norteiam suas escolhas em sala de aula. O que não quer dizer que tais concepções não se transformem ao longo de sua carreira, nem que tendo essas concepções claras o docente consiga ser infalível em sua missão pedagógica.

A novidade nos estudos de Concário (2007) é justamente a tentativa de elucidar a relação entre a competência linguístico-comunicativa (composta de várias outras “micro-competências”) e o desenvolvimento de uma abordagem de ensino que não seja “largamente intuitiva e teoricamente implícita e informal, baseada em crenças que vão se firmando num *habitus* ou predisposições para ensinar de determinada maneira.” (ALMEIDA FILHO, 1997, p. 5). Ou seja, a intersecção entre saber sistematizado a respeito de um idioma e um fazer pedagógico menos intuitivo seria o desenvolvimento da consciência linguística.

Há um elo entre saber sistematizado, consciência e autonomia. A existência de tal elo nos leva a considerar novamente aquilo a que Paulo Freire (1997, p. 135) nomeou *inconclusão*, pois se somos seres em constante processo de aprendizagem e renovação, sendo, portanto, *inconclusos*, nossos saberes e nossa consciência também o são.

Dentro desse constante processo de reestruturação de nossos saberes frente ao novo, (o desconhecido, o imprevisto), e devido a este processo, é que a autonomia pode ser compreendida como uma competência complexa, cujo desenvolvimento mantém relações significativas com a evolução de nossos saberes, de nossas representações e de nossa consciência.

Tal relação não é determinada pelos nossos saberes prévios ou pelas representações que herdamos, mas talvez seja condicionada por esses fenômenos que se configuram como ponto de partida para a construção da autonomia acerca de um determinado contexto. Ou seja,

o ponto de partida não determina o percurso a ser transcorrido, tampouco o destino a ser alcançado.

É claro que estamos tratando aqui de um tipo de consciência (ou de uma característica da consciência), uma classe específica de professores e um contexto também específico de trabalho. Contudo, não cabe a este estudo ter uma pretensão outra que a de suscitar a discussão. Não há intuito de se fazer das proposições aqui apresentadas objeto de indução, generalizando para todos os contextos algo constatado em situação e contexto específico, a intenção é suscitar uma discussão válida e plausível.

1.6. Representações Sociais: um conceito de difícil apreensão

Representações sociais (MOSCOVICI, 2007) são fenômenos perceptíveis seja através da tentativa de se compreender algo incomum, seja através do esforço de se partilhar alguma compreensão com outrem, objetivando-a por meio da comunicação e, assim, construindo uma realidade social.

Segundo Moscovici (2007, p 10), as RS correspondem tanto (a) a uma “substância simbólica”, um produto engendrado a partir da interação entre as pessoas, quanto (b) “a prática específica que produz essa substância”, ou seja, um processo.

Tendo em vista essas tentativas de explicitação acerca das características das RS, pode-se dizer que elas são tanto (a) criações humanas advindas da interação e comunicação entre os homens, quanto são (b) as responsáveis pela sensação de necessidade e pela possibilidade das mesmas interação e comunicação.

Duveen (apud MOSCOVICI, 2007), ao explicar sobre a relação entre as representações sociais e a comunicação corrobora para tal leitura, afirmando que “as representações sociais podem ser produto da comunicação, mas também é verdade que sem as representações sociais não haveria comunicação” (DUVEEN, apud MOSCOVICI, 2007, p 21). A visão de Duveen põe ênfase no aspecto motivacional que as RS exercem com relação à promoção de situações interativas entre as pessoas.

Franco (2004) traz em seu artigo uma definição interessante de RS, através da qual podemos inferir pistas sobre como tais fenômenos podem ser notados:

(...) as representações sociais são elementos simbólicos que os homens expressam mediante o uso de palavras e de gestos. No caso do uso de palavras, utilizando-se da linguagem oral ou escrita, os homens explicitam o que pensam, como percebem esta ou aquela situação, que opinião formulam acerca de determinado fato ou objeto, que expectativas desenvolvem a respeito disto ou daquilo (...) e assim por diante (FRANCO, 2004, p. 170).

As RS, grosso modo, são resultantes (e possibilitadoras) das interações entre indivíduos de um determinado grupo, de suas trocas simbólicas, e, embora tais representações correspondam à definição supracitada proposta por Franco, foi-nos alertado por Duveen que elas não podem ser simplesmente reduzidas a “uma construção mental dum objeto externo” (DUVEEN, G. Apud MOSCOVICI, S. 2007, p.22).

A impossibilidade de tal redução obviamente tem várias justificativas, algumas conhecidas por mim, outras ainda não, e dentre todas as possíveis explicações uma ressalta-se pela forte analogia feita entre RS e mito.

Em *Representações Sociais: Investigação em Psicologia Social*, Moscovici afirma: “Ao criar representações, nós somos como o artista que se inclina diante da estátua que ele esculpiu e a adora como se fosse um deus” (MOSCOVICI, 2007, p. 41). Essa passagem ilustra bem o poder das representações sociais, que após serem criadas pelos homens passam a fazer parte de seu universo como uma entidade mítica, podendo influenciar as decisões e o modo de pensar dos mesmos.

Tal analogia assemelha-se até mesmo ao mito de Pigmalião e Galatéia, que conta a história de um escultor que ao criar uma estátua que representava para ele o ideal de beleza feminina, apaixonou-se pela própria criação e tendo solicitado à Afrodite que ela ganhasse vida, teve seu desejo realizado, passando a conviver com sua obra, na condição de esposa, até o fim de sua vida.

Moscovici explica, ainda, que as representações sociais transpassam os anos, em um movimento dinâmico de transmissão e reformulação que atravessa gerações e que muitas vezes, para se compreender uma representação social constatada em tempo presente, é necessário regressar a representações antigas, a acontecimentos históricos passados, conforme a passagem a seguir:

É, pois, fácil ver por que a representação que temos de algo não está diretamente relacionada à nossa maneira de pensar e, contrariamente, por que nossa maneira de pensar e o que pensamos depende de tais representações, isto é, no fato de que nós temos, ou não temos dada representação. Eu quero dizer que elas são impostas sobre nós, transmitidas e são o produto de uma sequência completa de elaborações e mudanças que ocorrem no decurso do tempo e são o resultado de sucessivas gerações (MOSCOVICI, 2007, p.37, grifo meu).

O trecho supracitado traz uma das características marcantes das RS, a de serem “o produto de uma sequência completa de elaborações e mudanças que ocorrem no decurso do tempo”. Tal característica, porém não é a única, as RS são complexas e existem outras características a serem consideradas sobre elas. Moscovici (2007) cita várias vezes, por exemplo, o trabalho desenvolvido por Jodelet, através do qual, segundo o autor, a psicologia social foi beneficiada com a percepção das modificações que sofrem as RS e suas consequentes evoluções (MOSCOVICI, 2007, p. 97).

O que devemos notar é que ao suscitar o poder de algumas representações sociais, capazes de perdurar por gerações, não se deseja determinar uma característica passiva, irreflexiva, perpétua e estanque de pessoas e grupos. Afinal, de acordo com Moscovici, pessoas e grupos não são passivos; muito pelo contrário, estão continuamente reconstruindo suas realidades, buscando respostas, desconstruindo e reconstruindo compreensões acerca das inquietações de seu dia-a-dia, de seus estranhamentos e questionamentos. Nos dizeres do próprio autor:

(...) pessoas e grupos, longe de serem receptores passivos, pensam por si mesmos, produzem e comunicam incessantemente suas próprias e específicas representações e soluções às questões que eles mesmos colocam. Nas ruas, bares, escritórios, hospitais, laboratórios, etc. as pessoas analisam, comentam, formulam “filosofias espontâneas”, não oficiais, que têm um impacto decisivo em suas relações sociais, em suas escolhas, na maneira como eles educam seus filhos, como planejam seu futuro, etc. Os acontecimentos, a ciência, as ideologias apenas lhes fornecem o “alimento para o pensamento” (MOSCOVICI, 2007, p. 45).

Assim, há várias pistas acerca da natureza das representações sociais, elas são fenômenos, e como tais podem ser observadas; descritas e interpretadas, designam concomitantemente um produto e um processo, são elementos simbólicos capazes de perdurar e influenciar o modo de viver de gerações, mas não se restringem a algo estático, podendo ser

também modificadas pelos indivíduos, ou seja, as representações podem evoluir, ou até mesmo morrer.

As RS são fruto das comunicações humanas e, também, o elemento capaz de possibilitar tais comunicações. O “combustível” para as representações sociais está por toda parte, são os acontecimentos, as ideologias, tudo o que é estranho, não-familiar e que requer uma compreensão, uma solução, ou uma resposta.

As RS se dão no âmbito das relações sociais, da interação e da comunicação, a criação das RS pressupõe a presença de um interlocutor, pressupõe uma alteridade, uma situação de diálogo, segundo Moscovici as RS “não são criadas por um indivíduo isoladamente” (2007, p. 41).

Até o presente momento, tudo o que se fez foi tentar situar o leitor acerca do cerne ao qual a fundamentação teórica deste trabalho se prende, ou seja, as representações sociais, um “método de compreender e de comunicar” (MOSCOVICI, 2007, p. 54.).

Fez-se esse esforço situacional oferecendo ao leitor uma breve introdução à realidade dessas representações, que segundo o próprio Moscovici, é uma tarefa mais fácil do que a de compreender o seu conceito.¹⁸ A partir de então, a tentativa será a de colocar o leitor a par dos dois processos formadores das representações sociais, intitulados ancoragem e objetivação.

1.6.1. Representações sociais: ancoragem e objetivação

Como já foi exposto, as RS não se produzem no vazio, elas emergem das interações (processo) entre as pessoas em um local e época específicos (contexto) e do esforço dessas pessoas em compreender algo não-familiar (processo), construindo uma realidade comum.

Aquilo que se diz não-familiar, configura-se como mola propulsora responsável pelo desencadeamento de uma busca por familiarização. Essa busca por familiarização contém em si um esforço por compreender e comunicar-se acerca do não-familiar, mas cujos trajetos e

¹⁸ “mas se a realidade das representações é fácil de ser compreendida, o conceito não o é. Há muitas boas razões pelas quais isso é assim. Na maioria, elas são históricas (...). as razões não-históricas podem ser reduzidas a uma: sua posição mista no cruzamento de uma série de conceitos sociológicos e uma série de conceitos psicológicos” (MOSCOVICI, 1961/76, p. 40-41).

linha de chegada não são determinadamente definidos pelo seu referente desencadeador, ou seja, o objeto do estranhamento.

O não-familiar, segundo Moscovici, assemelha-se a “uma brecha ou rachadura” naquilo que anteriormente era tido como corriqueiro, comum e normal, tal brecha força nossas mentes a “consertarem por dentro aquilo que se deu por fora” (2007, p. 59) e esse “conserto” se dá mediante os processos de ancoragem e de objetivação.

As RS são geradas por esses mecanismos de ancoragem e de objetivação, que são processos de pensamento baseados em “memórias e conclusões passadas” (MOSCOVICI, 2007, p. 60).

O primeiro processo, o da ancoragem, tenta transferir o não-familiar para um contexto, um quadro paradigmático, onde seremos capazes de estabelecer relações análogas e comparativas entre aquilo que é não-familiar e se configura como objeto social de estranhamento e as estruturas de conhecimentos previamente construídas.

Segundo Moscovici, “ancorar é, pois classificar e dar nome a alguma coisa”, “rotular”(2007, p.61-62), consistindo em um primeiro passo para superar o obstáculo estabelecido pela dificuldade de avaliar .ou descrever algo que até então não foi classificado nem nomeado, por essas razões, o processo de ancoragem confere às representações um caráter classificatório e denotativo.

O segundo processo, o da objetivação, é uma tentativa de atribuir uma forma “quase concreta” (MOSCOVICI, 2007 p. 61) a algo abstrato, de materializar, podendo esta materialização assumir tanto uma forma de imagem quanto a de um conceito.

O que podemos perceber no presente estudo de caso são indícios de representações sociais em seu “vir a ser”, são os primeiros esforços de nossas participantes de pesquisa em compreender algo que lhes era estranho e alheio (o teletandem) e em tentar situar esse “algo” na dinâmica complexa de sua realidade profissional (os Centros de Estudo de Línguas, que fazem parte de uma iniciativa da SEESP iniciada em meados dos anos 80 cujo objetivo é proporcionar aprendizagem de línguas estrangeiras a alunos da rede pública de educação básica de São Paulo).

Neste capítulo, apresentei a fundamentação teórica que pesquisei com o intuito de tecer uma leitura interpretativa e embasada no corpus deste estudo. A redação desta parte de minha dissertação foi motivada pelo vir a ser desta pesquisa, e tecida segundo um esforço de melhor compreensão dos sentidos construídos pelas reflexões das participantes que com ela colaboraram.

A estruturação deste capítulo seguiu a seguinte ordem: a) abordei o teletandem de modo introdutório, com o objetivo de situar o leitor acerca do objeto de estranhamento de nossas participantes de pesquisa. Em seguida, b) apresentei uma leitura possível do sócioconstrutivismo para a fundamentação deste estudo, embasada, sobretudo, em autores vinculados à Linguística Aplicada. c) Redigi também uma introdução a alguns estudos realizados sobre formação docente e novas tecnologias, d) ensino de línguas mediado por computadores e, e) autonomia docente. O capítulo foi concluído com considerações acerca das Representações Sociais (RS), com o intuito de dar maior ênfase ao fenômeno investigado.

A seguir, apresentarei o capítulo de metodologia e método, onde o leitor encontrará informações acerca das escolhas acerca da abordagem e dos instrumentos desta pesquisa.

CAPÍTULO II: METODOLOGIA

O presente capítulo é destinado à exposição da metodologia e do método deste trabalho. Nele, encontram-se considerações acerca da natureza e do paradigma ao qual o presente estudo está vinculado (metodologia) e dos procedimentos utilizados para organização, análise e interpretação dos dados (método).

2.1. Natureza desta pesquisa

O presente trabalho é um estudo de caso de natureza qualitativa. Segundo Borgan e Biklen (1992, p.2), pesquisa qualitativa é um termo “guarda-chuva”, ou seja, abrange várias modalidades de pesquisa que englobam características similares, tais como corpus predominantemente descritivo e de difícil quantificação e perguntas de pesquisa que investigam tópicos complexos e abrangentes em situação contextual, em oposição às perguntas que visam a confirmar ou refutar hipóteses específicas, por exemplo.

A escolha pela definição da natureza desta pesquisa como qualitativa também encontra respaldo nas observações de Wallace (1998, p. 38), que afirma que, na pesquisa qualitativa, costuma-se descrever informações que não são passíveis de serem contabilizadas ou medidas de forma objetiva, e que são, por outro lado, subjetivas¹⁹. Dessa forma, as características da pesquisa qualitativa estão em consonância com a proposta deste estudo de caso.

A presente pesquisa define-se como estudo de caso por abordar um grupo pequeno de participantes (sete participantes de pesquisa brasileiros), em contexto bem definido (curso de formação continuada, intitulado *Formação do Professor para o Ensino/ Aprendizagem de Línguas Estrangeiras em Tandem*) e por buscar informações circunstanciadas acerca de representações sociais das participantes de pesquisa sobre teletandem e tecnologia, e sobre si mesmas e seus alunos frente à possibilidade de inserção do teletandem em contexto público de ensino.

No presente estudo foi realizada uma investigação contextual das percepções e das representações desse grupo específico de participantes de pesquisa acerca (a) do potencial do

¹⁹ “Qualitative research is used to describe data which are not amenable to being counted or measured in an objective way, and are therefore subject” (WALLACE, 1998, p. 38).

teletandem, (b) do potencial dos aplicativos tecnológicos utilizados para sua prática e (c) da mediação no processo de aprendizagem em teletandem.

2.2. Contexto desta pesquisa

O projeto de pesquisa *Teletandem Brasil: Línguas estrangeiras para todos* (TELLES, 2006) cita, em sua terceira fase, a intenção de expandir o acesso ao teletandem para alunos e professores ligados à Rede Pública Estadual do Estado de São Paulo, meta esta que vai ao encontro da expansão e democratização do acesso aos meios informatizados de comunicação e de aprendizagem de línguas, como demonstra o trecho transcrito a seguir:

Era previsto pelo projeto piloto que tal continuidade fosse realizada sob a forma de um novo projeto que visasse a implementação do teletandem em escolas e centros de línguas da rede pública de ensino. Este futuro projeto deixaria o âmbito do aluno universitário para abarcar o professorado e o alunato da educação básica das escolas públicas (TELLES, 2006, p. 38).

É exatamente nesta etapa do projeto *Teletandem Brasil: Línguas estrangeiras para todos* que se desenvolveu o presente estudo. Com o intuito de possibilitar a inserção do teletandem na escola pública estadual de São Paulo, foi promovido um curso de formação continuada para um grupo de professores de espanhol como língua estrangeira (cuja língua materna é o português) ligados a Centros de Estudo de Línguas (CEL)²⁰ pertencentes a duas Diretorias de Ensino (DEs) do interior paulista.

O referido curso de formação continuada transcorreu durante o segundo semestre de 2009 e intitulou-se *Formação do Professor para o Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras em Tandem*. O objetivo principal do curso em questão era proporcionar a reflexão de suas participantes (docentes de espanhol LE vinculados às DEs de regiões distintas do interior do estado de São Paulo) acerca da fundamentação, das práticas e das tecnologias de ensino e aprendizagem de idiomas em teletandem e discutir a formação docente para esse contexto.

²⁰ Os Centros de Estudo de Línguas (CEL) são fruto de um programa da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEESP) que oferece ensino de línguas estrangeiras gratuito para alunos da rede pública estadual. Mais informações em <http://nev.incubadora.fapesp.br/portal/educacao/idiomas/cel>. Acesso em: 26 de abril de 2009.

As docentes brasileiras que compõem o quadro de participantes desta pesquisa fizeram teletandem com parceiros uruguaios, cuja língua materna é o espanhol, e que atuam como professores de português como língua estrangeira no Uruguai.

O curso de extensão *Formação do Professor para o Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras em Tandem* propôs oferecer algumas reuniões entre os professores brasileiros ligados aos CELs da DE do noroeste, seus colegas vinculados à DE do sudoeste do estado de São Paulo e os pesquisadores que efetivaram seus mestrados e doutorados com produções referentes ao projeto TTB.

As reuniões ocorreram nos campi de universidades situadas nas regiões em questão. Concomitantemente, havia equipes de formadores e mediadores em ambos os lugares e os participantes do curso dos dois campi puderam interagir uns com os outros e debater os temas suscitados durante os seminários do curso via tecnologia capaz de subsidiar um sistema de videoconferência²¹.

Cabe esclarecer, aqui, que os professores uruguaios já mencionados não receberam a mesma instrução que os professores brasileiros, tendo em vista que não participaram dos encontros que eram presenciais (formadores, mediadores e participantes de pesquisa de cada equipe) e via videoconferência (entre as duas equipes dos diferentes campi da referida universidade).

A princípio, seriam quatro reuniões com duração de quatro horas cada. As sessões deveriam ter ocorrido entre os dias 8 de maio e 3 de julho (ano de 2009). Contudo, o advento da gripe suína no país e sobretudo na região noroeste do estado de São Paulo²², juntamente com as medidas de prevenção implementadas pelo governo federal e estadual, levaram a uma nova organização do cronograma do curso e dessas sessões.

Embora essa nova organização tenha sido necessária e negociada, não se descarta a possibilidade de esses rearranjos terem gerado algum prejuízo para os participantes do

²¹ Logo, tais encontros eram presenciais (pois tanto cursistas e formadores se locomoviam a um determinado lugar para se encontrarem,) e, concomitantemente telepresenciais (pois cursistas e formadores de um determinado campus universitário, interagem em tempo real com cursistas e formadores de outro campus).

²² Casos de gripe suína foram constatados entre alunos universitários nessa região. Eis uma notícia que exemplifica isso: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u584683.shtml>. Acesso em: 10 de Outubro de 2010.

referido curso, pois esses participantes tiveram de rever suas rotinas não apenas com relação a este curso de formação em serviço que lhes fora oferecido, mas também com relação a todo o calendário escolar das unidades de ensino vinculadas à SEESP onde atuavam, por exemplo.

As duas primeiras reuniões ocorreram dentro do previsto, nos dias 15 e 29 de maio, as reuniões seguintes acabaram sendo remar cadas para os dias 26 de junho e 3 de julho, e, depois, postergadas para 21 e 28 de agosto de 2009. Nessas reuniões, os formadores e mediadores do curso fizeram explicações sobre o projeto TTB, bem como sobre os estudos que desenvolveram acerca do teletandem, abordando temas que trataram desde os acordos iniciais que são feitos para que as parcerias se firmassem, até orientação, mediação e interculturalidade, como se pode notar no Quadro I, a seguir:

Data	Encontro	Duração	Assunto	Responsáveis pelas apresentações
15/05	1	2 h	Teletandem	F1 e F12
		2 h	Teletandem e as percepções dos participantes do curso	F1 e F12
29/05	2	2 h	A imagem na interação de teletandem	F1
		2 h	Acordos entre pares interagentes e orientação em teletandem	M2 e F10
21/08	3	2 h	Mediação	F2 e F11
		1 h	Crenças	F13 e F15
		1 h	Autonomia	F9
28/08	4	2 h	Avaliação/autoavaliação	F8, F17
		1 h	Estratégias de comunicação	F4
		1 h	Interculturalidade	F2 e F7

Quadro 2: Temas abordados ao longo do curso *Formação do Professor para o Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras em Tandem*.

Fonte: baseado em http://teleduc.assis.unesp.br/cursos/aplic/index.php?cod_curso=134

Os professores brasileiros de espanhol que participaram das reuniões já tinham uma ideia pessoal do que era o teletandem quando a coleta de dados foi iniciada, pois esta era uma prática que estavam experimentando com seus pares interagentes uruguaios.

A relação entre a universidade e os pares interagentes brasileiros e uruguaios, contudo, não se restringiu e nem terminou por ocasião do encerramento das reuniões, que eram tanto presenciais (participantes do curso, formadores e mediadores) quanto via videoconferência (participantes vinculados às DES que participaram do estudo).

Houve também o acompanhamento das reflexões engendradas pela prática do teletandem e o aprofundamento das discussões iniciadas nos encontros através do TelEduc²³, um ambiente de aprendizagem interativo a distância.

Os interagentes uruguaiois foram convidados a participar das atividades desenvolvidas na plataforma do TelEduc e alguns deles, de fato, o fizeram, postando seus perfis e algumas poucas contribuições nos fóruns, por exemplo.

Dentre aqueles que participaram do curso de formação continuada, três colaboradoras brasileiras e uma colaboradora de pesquisa uruguaia apresentaram também narrativas sobre suas experiências com o teletandem e debateram aspectos suscitados pelo curso de formação continuada durante o *II Seminário sobre Aprendizagem em Teletandem*, que aconteceu em um campus universitário do interior paulista, nos dias 9 e 10 de Novembro de 2009. Essas histórias de experiências vividas também serão analisadas neste trabalho, pois trazem informações relevantes para a elucidação das questões que motivaram o presente estudo de caso.

2.3. Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

Para o desenvolvimento do presente trabalho fez-se uso de seis componentes que serviram como instrumentos de pesquisa: (a) *perfis*, (b) *fóruns*, (c) *bate-papos*, (d) *autoavaliações* (todos postados nos portfólios do TelEduc); transcrições das gravações feitas durante os (e) *encontros presenciais*; e histórias sob o formato de (f) *narrativas de experiência vivida* de três participantes que foram enviadas para o seminário sobre ensino e aprendizagem de línguas em teletandem supracitado.

A variação dos instrumentos de pesquisa visou a facilitar o objetivo estabelecido para a coleta dos dados, uma vez que o presente estudo focalizou recorrências deflagradoras das representações sociais das participantes de pesquisa acerca do teletandem.

²³ TelEduc: plataforma virtual que subsidia a criação, e gestão de cursos online. Para mais detalhes, pesquisar: <http://www.teleduc.org.br/>.

Segundo Souza (2005), a utilização de vários mecanismos de coleta de dados favorece a validade interna da pesquisa, pois minimiza a recorrência excessiva de interferências subjetivas do pesquisador no recorte feito dos dados de pesquisa, o que o autor chama de “concepções e preferências do pesquisador excessivamente preponderantes nas conclusões sobre os dados” (SOUZA, 2005, p. 177).

A interferência da pesquisadora, contudo, não foi nula. Afinal, neste estudo, como pesquisadora, eu me portei como integrante do processo de construção de conhecimento que se deu ao longo do curso de formação continuada. Participei de suas discussões e diálogos, expus minhas experiências com a prática de teletandem, aprendi com as experiências dos demais colegas e teci alguns comentários e observações sobre as declarações postadas nos fóruns e bate-papos, por exemplo.

Cabe ressaltar aqui que, assim como os demais participantes de pesquisa, eu, enquanto pesquisadora em formação, também estava experimentando tanto a aprendizagem de língua estrangeira, quanto o ensino de minha língua materna na modalidade de PLE em teletandem pela primeira vez.

Minha participação no curso (marcada no corpus pelo código M3) teve como objetivo buscar evidências que, ao serem deflagradas pela dinâmica das tarefas que deveriam ser realizadas na plataforma TelEduc e pelas apresentações e discussões dos encontros presenciais, pudessem ajudar na busca pelas representações sociais das participantes de pesquisa acerca da relação (a) teletandem e tecnologias de interação e do uso de tecnologias para o ensino e o aprendizado de línguas e (b) teletandem e mediação.

2.4. TelEduc & Teletandem Brasil: descrição do tipo de atividade desenvolvida durante este estudo de caso e considerações sobre a abordagem hermenêutica fenomenológica interpretativista

Os cenários que subsidiaram a coleta de dados foram: (a) *sala para encontro presencial* onde etapas como atividades de instrução técnica para uso de *softwares* de interação e comunicação, videoconferências, desenvolvimento de atividades diversas planejadas para encontro presencial do curso se deram; e, (b) *o teleduc*.

O TelEduc,²⁴ desenvolvido no NIED (Núcleo de Informática Aplicada a Educação) do Instituto de Computação da Unicamp, configura-se como um ambiente pedagógico com múltiplos recursos a serem explorados tanto por formadores quanto por cursistas. Dentre os referidos recursos, destaco: espaço destinado para postagem do perfil do usuário, agenda (página inicial, onde se postam as atividades previstas para um determinado período), material de apoio (textos digitalizados diversificados e outros materiais relevantes para o aprofundamento), ferramentas para exercícios, ferramentas para a formulação de enquetes, mural, fóruns de discussão, diários de bordo, bate-papos e portfólios.

Essa disponibilidade de recursos pedagógicos em uma plataforma virtual de aprendizagem suscitou meu interesse por considerar, como pressuposição, que tais ferramentas (perfis, fóruns, bate-papos etc.) teriam também um uso promissor como instrumentos de coleta de dados.

Dentre tais instrumentos, os perfis, por exemplo, possibilitaram tanto um primeiro contato para a socialização entre os participantes do curso de formação continuada, quanto a constatação de dados referentes à formação e às expectativas dos professores participantes.

Além dos perfis, houve também grande interesse pelos fóruns de discussão²⁵. Afinal, tais fóruns, além de instituírem o diálogo entre os integrantes do curso ao longo de seu desenvolvimento, também serviram como uma ferramenta importante para o presente trabalho, pois possibilitaram a existência de um espaço destinado ao registro das percepções, críticas e questionamentos dos participantes do curso de extensão no decorrer do curso.

Os bate-papos (encontros virtuais previamente estabelecidos, síncronos e *online*) têm potencial para viabilizar um maior contato entre os integrantes do curso, minimizando a sensação de isolamento, comum aos cursos de aprendizagem a distância²⁶. Esse recurso também trouxe contribuições para o presente trabalho, tanto quanto as demais ferramentas, como a que possibilitou a composição dos portfólios das participantes de pesquisa e as postagens das autoavaliações por elas realizadas.

²⁴ Para saber mais sobre o TelEduc, acesse: <http://hera.nied.unicamp.br/teleduc/>. Acesso em: 26 de abril de 2009.

²⁵ As interações nos fóruns de discussão ocorreram de forma predominantemente assíncrona, uma vez que é possível responder a questionamentos ou postar observações feitas sobre as postagens de outros depois de certo intervalo de tempo.

²⁶ Fonte: http://www.teleduc.org.br/artigos/9_jh_ihc2002.pdf. Acesso em: novembro 2010.

O TelEduc, assim, serviu ao propósito de encurtar a distância entre as turmas de participantes do curso *Formação do Professor para o Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras em Tandem* das DEs vinculadas às regiões já citadas do interior do estado de São Paulo, possibilitando a comunicação entre esses grupos. Além disso, o TelEduc possibilitou a continuidade e o aprofundamento dos debates e questionamentos suscitados ao longo dos encontros que eram tanto presenciais quanto via videoconferência. Proporcionou, ainda, a alguns dos participantes, um primeiro contato com uma plataforma pedagogicamente elaborada para viabilizar a aprendizagem a distância.

A partir da sistematização dos dados em corpus de pesquisa, busquei tratá-los de forma interpretativa, seguindo o método hermenêutico-fenomenológico de van Manen (1990), segundo o qual, a teorização e prática textual da escrita estão intimamente ligadas e emergem do estudo dos dados, não podendo ocorrer separadamente (VAN MANEN, 1990, p. 7).

Assim, após dispor (a) da transcrição das discussões feitas pelas participantes de pesquisa durante os encontros presenciais, (b) da coleta das asserções das mesmas (suas construções de significados) postadas na plataforma TelEduc e (c) da coleta das narrativas apresentadas durante o *II Seminário de Aprendizagem em Tandem*, busquei a verificação dos temas, ou seja a identificação das recorrências ou *motifs* (VAN MANEN, 1990, p. 78), seguindo-se a interpretação das contribuições das participantes de pesquisa.

A abordagem hermenêutica fenomenológica interpretativista, conforme apresentada por van Manen (1990), está intimamente ligada a uma prática reflexiva (do pesquisador e, em alguns casos, do participante, ou ambos) sobre o texto apresentado pelo participante da pesquisa quando fala ou escreve acerca de sua experiência. A intenção de tal prática é elucidar as estruturas significativas das experiências humanas, conforme tais experiências foram vividas.

Tal abordagem encontra-se em sintonia com a intenção do presente trabalho de elucidar as RS dos participantes de pesquisa acerca do ensino e da aprendizagem de línguas em teletandem, da mediação no referido contexto, bem como do uso das ferramentas tecnológicas que a prática do teletandem requer.

Isso porque as RS emergem das tentativas de se compreender ou construir significados a respeito de algo (que pode ser incomum, provocador etc.), objetivando-se por

meio da comunicação e construindo uma realidade social (MOSCOVICI, 2007). A pesquisa hermenêutica fenomenológica busca tecer uma reflexão textual acerca da experiência vivida, em sua singularidade (do participante que a relata) no contexto real das interações humanas (VAN MANEN, 1990, p. 7).

O que o presente trabalho busca é tecer reflexões textuais pela pesquisadora, sob o formato dissertativo, acerca das representações das participantes de pesquisa que interagiram tanto presencialmente quanto por meio dos mecanismos de comunicação *online* que foram utilizados durante a coleta dos dados (síncronos e assíncronos), debatendo, questionando, refutando hipóteses etc. sobre teletandem, o qual, para elas, era algo ainda incomum, uma prática que há pouco começava a ser experimentada e que precisava ser entendida.

Tomo as RS neste estudo de caso como fenômenos que podem ser observados, descritos e interpretados, como elementos simbólicos capazes de perdurar e influenciar o modo de viver de gerações e de serem, também, modificados pelos indivíduos, que podem trazer luz sobre uma primeira tentativa de inserção do teletandem em seguimentos vinculados à educação básica pública do estado de São Paulo.

Tendo em vista tais considerações sobre a abordagem deste estudo, a primeira pergunta de pesquisa que este trabalho busca responder diz respeito ao modo como os professores participantes percebem o potencial do teletandem e dos aplicativos para a aprendizagem de línguas:

1. quais as representações dos participantes da pesquisa acerca da relação tecnologia e ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras em teletandem?

Originalmente, segundo projeto de pesquisa submetido ao programa de pós graduação do qual faço parte, as perguntas seguintes eram (a) como os professores participantes perceberiam minhas contribuições enquanto mediadora para o processo de interação em teletandem? e (b) como eu própria perceberia essas contribuições?

Porém, os professores de espanhol LE envolvidos como participantes no presente estudo fizeram suas sessões de teletandem com seus parceiros também docentes (de PLE) em casa e não requisitaram mediação.

Cabe ressaltar aqui que, mesmo que a houvessem requisitado, certamente eu não seria a pessoa mais apropriada a oferecer-lhes ajuda, uma vez que (a) eu mesma, tanto quanto eles, estava experimentando o teletandem pela primeira vez, e (b) apesar de ser neta de espanhóis, minha proficiência no referido idioma é quase nula. Assim, reformulei minhas duas últimas perguntas de pesquisa, respeitando o tema da mediação que lhes era original. Essas perguntas, em sua versão reformulada, ficaram da seguinte maneira:

2. Como os participantes de pesquisa se projetam como mediadores de seus alunos, ao refletirem acerca da inserção do teletandem no contexto público de ensino de ELE no qual trabalham?

3. Que reflexões são suscitadas pelos participantes da pesquisa ao pensarem na relação teletandem e escola pública de educação básica?

Tendo em vista que esse é um trabalho que busca as representações dessas professoras, com as duas novas perguntas espera-se encontrar: (a) sob quais representações essas participantes tentam se projetar e projetam seus alunos ao encararem essa necessidade de objetivarem no grupo a possibilidade de inserção do teletandem no contexto de trabalho em que atuam; e, (b) as reflexões que são suscitadas por essas professoras que conhecem e atuam no sistema público de ensino, quando elas pensam sobre a questão da inserção do teletandem no contexto de escola pública onde atuam.

2.5. Participantes de pesquisa e demais envolvidos

Colaboraram com este estudo sete participantes de pesquisa. Para resguardar-lhes a identidade pessoal, foram-lhes atribuídos nomes fictícios (Gesebel, Dalila, Madalena, Miriã, Antígona, Portifar e Medéia²⁷). Todas as sete participantes de pesquisa postaram seus perfis na plataforma TelEduc.

²⁷ Havia, a princípio, dez integrantes. Porém desse grupo original de participantes de pesquisa, três desistiram, sendo que dois deles, sem justificativas ou esclarecimentos (PA1 e PA8), e um deles (PA10) teve de se ausentar por problemas de saúde. Em um momento da análise dos fóruns, as contribuições de PA8 deverão ser citadas por serem relevantes com relação ao desenvolvimento das reflexões do grupo acerca da autonomia em teletandem.

Essas participantes de pesquisa são professoras brasileiras que lecionam espanhol e/ou inglês como língua estrangeira e estão em uma faixa etária compreendida entre 25 e 45 anos de idade. Todas são licenciadas em Letras e, com exceção de DALILA, todas as participantes envolvidas lecionam em Centros de Estudo de Línguas vinculados a uma Diretoria de Ensino do noroeste paulista (SEESP-CEI²⁸):

Conforme postagens das participantes de pesquisa feitas na ferramenta perfil			
Participantes	Graduação	Hab. LE	Atuação Profissional
GESEBEL	Licenciatura em Letras	Espanhol	“Trabalho com espanhol no CEL de (nome do município) e em alguns colégios particulares” (GESEBEL, Apêndice 16, 4:8).
DALILA	Licenciatura em Letras	Inglês	“Atualmente, moro em (nome do município x) e leciono inglês na rede estadual de ensino em (outro município)” (DALILA, Apêndice 16, 10:12).
MADALENA	Licenciatura em Letras	Espanhol	“(…) estou dando aulas de espanhol na rede municipal e estadual de (nome do município x), e no CEL de (outro município)” (MADALENA, Apêndice 16, 10:12).
MIRIÃ	Licenciatura em Letras	Espanhol e Inglês	“ <i>Trabajo con el español en el CEL de (nome do município x), pero soy concursada en inglés en la E.E. (nome da escola) en (outro município) cerca de (nome do município x)</i> ” (MIRIÃ, Apêndice 16, 23:26).
ANTÍGONA	Licenciatura em Letras	Espanhol	“minha atuação profissional se consolida na área de ensino de espanhol como LE (...) Atualmente trabalho como professora de espanhol no Centro de Línguas de (nome do município) - SP e como coordenadora pedagógica de uma Escola de Idiomas em (nome da cidade x)” (ANTÍGONA, Apêndice 16, 29:39).
PORTIFAR	Licenciatura em Letras	Espanhol e Inglês	“(…) tive a felicidade de retornar ao CEL de (nome da cidade) como professora de espanhol, reencontrando minhas professoras queridas!” (PORTIFAR, Apêndice 16, 41:43).
MEDÉIA	Licenciatura em Letras	Espanhol e Inglês	“Atualmente trabalho com o ensino de Língua Inglesa para crianças e Língua Espanhola para jovens e adultos em uma escola particular de idiomas em (nome da cidade x), e no C.E.L. de (outro município)” (MEDÉIA, Apêndice 16, 50-53).

Quadro 3: Dados descritores dos participantes de pesquisa.

Há mais pessoas envolvidas no contexto do estudo, tais como mestrandos (M1 e M3) que estavam desenvolvendo seus estudos com base no referido contexto, formadores (F1, F2, F3, até F17), professores ligados a Diretoria de Ensino da região Sudoeste (PS) e professores uruguaios (PU), por exemplo.

²⁸ SEESP-CEI: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – Coordenadoria de Ensino do Interior

Estes últimos (PU), com menor participação em fóruns e bate-papos, eram os interagentes de teletandem falantes de espanhol dos participantes de pesquisa e dos professores ligados a outra Diretoria de Ensino (PS), que também participaram do curso, mas que não foram focalizados neste estudo. A tabela a seguir apresenta todas as personagens envolvidas no contexto de pesquisa:

Envolvidos no contexto de pesquisa	Quantidade
Formadores: são os profissionais responsáveis pela concepção e gerenciamento do curso na plataforma. Neste estudo, os formadores são doutores especialistas em ensino/ aprendizagem de línguas estrangeiras.	17 inscritos
Mediadores auxiliares: são mestrandos (exceto M2, que era doutoranda) convidados a fazer parte do grupo de formadores.	3 inscritos
Cursistas: estão divididos em	Participantes de pesquisa: 7 PS: 13 inscritos.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Participantes de pesquisa (Gesebel, Dalila, Madalena, Miriã, Antígona, Portifár e Medéia); ▪ PS, professores brasileiros de espanhol como LE vinculados à D. E. do sudoeste de São Paulo. 	

Quadro 4: Dados de todos os envolvidos na pesquisa.

Embora os participantes uruguaios tenham sido colocados sob a categoria de “alunos” na plataforma TelEduc, figuravam mais como convidados, sem ter os mesmos deveres de seus interagentes brasileiros.

2.6. Os perfis e a escolha dos instrumentos de pesquisa

Com a leitura dos dados descritores da profissão nos perfis, confirma-se que quase todos os participantes de pesquisa lecionam em Centros de Estudo de Línguas (a única exceção é Dalila que leciona em escolas de educação básica) vinculados à DE da região onde a coleta de dados se deu (SEESP-CEI) (conforme tabela 2).

Cabe ressaltar que a DE da cidade em questão é responsável por quatorze municípios diferentes e que, pelas informações postadas nos perfis, nota-se as participantes de pesquisa têm uma rotina profissional muito atarefada, pois além de lecionarem espanhol como língua estrangeira em CELs, exercem outras atuações profissionais em mais de um município.

Algumas lecionam em outras unidades de ensino da região (estaduais, municipais ou particulares), como é o caso de Gesebel (que leciona espanhol como língua estrangeira em

uma escola particular) e Medéia (que, além de lecionar em um CEL, leciona Inglês e Espanhol para público variado em escolas particulares de ensino de línguas).

Uma delas (Antígona), além de lecionar ELE em um CEL, atua como coordenadora pedagógica em escola particular de idiomas da região, ao passo que outros lecionam em seguimentos da rede pública de ensino (municipal ou estadual) em que precisam se deslocar diariamente de um município para outro, como ocorre com Dalila, Madelana e Miriã.

A necessidade de complementação de jornada de trabalho leva a uma sobrecarga de trabalho e exaure as professoras, que, muito atarefadas, se veem com poucas condições de investirem mais tempo e mais empenho na formação continuada.

Essa característica das participantes de pesquisa, deflagrada pelos perfis, de viverem uma rotina profissional exaustiva, era confirmada nas expressões de cansaço que elas traziam em nossos encontros presenciais e me levou a refletir várias vezes sobre a abordagem e os instrumentos de pesquisa dos quais fazia uso neste estudo de caso.

Uma abordagem mais incisiva e uma aplicação desenfreada de instrumentos de pesquisa que fossem irrelevantes para os propósitos que conduziram as participantes deste estudo até o curso em questão poderiam levar algumas delas à desistência, devido à sobrecarga de atividades que teriam de realizar.

Consegui tal percepção graças à combinação da leitura dos perfis com a minha presença aos encontros, o que me levou a optar pela valorização dos instrumentos de aprendizagem dispostos no TelEduc como instrumentos, também, de pesquisa.

Essa percepção foi influenciada, também, pelas minhas reminiscências de docente e coordenadora de escola pública, pois, assim como os professores participantes de pesquisa, tive de lecionar disciplinas diferentes (Inglês como LE, Hora da leitura, Português como LM), em mais de uma escola, com todas as características desafiadoras imagináveis dessa situação (difícil locomoção, número muito grande de alunos, carga excessiva de trabalho, fazendo com que sempre levasse muitos afazeres para casa, problemas com violência discente, problemas com relação aos recursos pedagógicos de uma comunidade para outra etc.).

De modo resumido, com a leitura cuidadosa dos perfis postados na plataforma TelEduc, pude ter acesso a informações acerca da atuação profissional dessas participantes

postadas segundo critérios próprios de relevância, aquilo que elas quiseram compartilhar sobre suas vidas e que eles consideraram apropriado ao espaço de um perfil.

Com o acesso às informações acerca da atuação profissional dessas participantes, pude conhecer um pouco de suas rotinas de trabalho e, assim, foi possível refletir, de modo embasado, acerca da escolha dos instrumentos de pesquisa e da própria abordagem metodológica que subsidiou a escolha de tais instrumentos.

2.7. O TelEduc e a ferramenta dos fóruns

Foram realizados dez fóruns no transcorrer do curso de formação continuada *Formação de professores para o Ensino e Aprendizagem em Tandem* no espaço do TelEduc. Foram eles:

Fórum	Data da postagem	Hora
1	Um teletandem para meus alunos	16/05/2009 12:55:08
2	Minhas experiências de Teletandem	16/05/2009 12:06:12
3	Refletir e Compartilhar	29/05/2009 12:03:21
4	Acordos	31/05/2009 10:50:59
5	E-mails para “quebra de gelo”	31/05/2009 10:59:04
6	Autonomia	05/07/2009 19:09:42
7	A tecnologia e a formação em serviço I	14/07/2009 15:12:03
8	A tecnologia e a formação em serviço II	14/07/2009 15:25:33
9	Experiência Intercultural	21/07/2009 19:55:52
10	Por que algumas parcerias “dão certo” e outras não?	22/07/2009 15:52:47

Quadro 5: Fóruns

Destes fóruns, dois deles demonstram, pela maneira como foram nomeados, uma evidência da necessidade de se discutir a relação entre o conhecimento das ferramentas tecnológicas e a formação continuada de docentes para a prática e a mediação de aprendizagem em contexto teletandem (esses fóruns foram intitulados: *A tecnologia e a formação em serviço I* e *A tecnologia e a formação em serviço II*).

Contudo, asserções diretamente ou indiretamente ligadas ao tema *tecnologia* permeiam também outros fóruns e não há, senão através da interpretação dos dados dos fóruns e da comparação desses dados com as evidências adquiridas através dos outros instrumentos de pesquisa, como avaliar a qualidade das postagens ou dizer que foram (in)suficientes para promover uma compreensão sobre as representações sociais dos participantes de pesquisa acerca da tecnologia e de suas relações com o ensino de línguas em tandem.

Por essa razão, serão abordados exemplos de asserções acerca da relação entre teletandem e tecnologia, constatadas em fóruns diversos, que não aqueles exclusivamente dedicados à discussão desse tema e, em seguida, outros indícios presentes nos dados coletados através dos outros instrumentos de pesquisa, já citados, serão evidenciados.

Os excertos extraídos dos fóruns têm o objetivo de conduzir nossas atenções para a interpretação de pistas que podem nos levar a compreender algo acerca das representações sociais dos participantes de pesquisa sobre tecnologia e ensino/ aprendizagem de línguas em teletandem.

2.8. TelEduc: sessões de bate-papo

O bate-papo é uma ferramenta de interação disponível na plataforma TelEduc. Essa ferramenta possibilita a abertura de um espaço onde se permite a conversa em tempo real entre os alunos do curso e os formadores. Contudo essa conversa fica restrita à postagem de mensagens síncronas escritas, o que é típico da comunicação feita em *chats*.

As interações que ocorrem no bate-papo com a presença dos formadores costumam ter os horários previamente estabelecidos, o que pode ser feito utilizando-se o recurso da "agenda", ferramenta disponível na plataforma que permite a postagem da programação diária, semanal ou mensal do curso, ou do "correio", um sistema de correio eletrônico interno ao ambiente, por exemplo. Se houver interesse do grupo de alunos inscritos, o bate-papo também pode ser utilizado em outros horários.

Ao longo do curso de formação continuada *Formação do Professor para o Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras em Tandem*, foram realizadas quatro sessões

de bate-papo, todas agendadas por formadores vinculados à equipe que se encontrava no sudoeste do interior paulista, conforme tabela a seguir:

Data	Bate-papos	Duração	Assunto	Formadores envolvidos	Participantes de pesquisa que se apresentaram
22/07	1	14:38 – 17:10	A tecnologia e a formação em serviço	F2, F5, F6, F9 e F17.	GESEBEL, MADALENA, MIRIÃ
30/07	2	18:58 – 20:41	Comunicação Intercultural	F2, F5, F6	-
05/08	3	18:53 – 20:37	A formação em serviço e as novas tecnologias	F2, F5	MIRIÃ
12/08	4	18:59 – 21:09	Competência intercultural do professor de ELE	F2, F5	-

Quadro 6: Lista de bate-papos efetivados na plataforma TelEduc ao longo do curso semi-presencial de formação em serviço.

Dentre as quatro sessões, focalizaremos nesse estudo a primeira e a terceira sessões, que abordam respectivamente os temas *A tecnologia e a formação em serviço* e *A formação em serviço e as novas tecnologias*, porque somente nessas sessões houve a presença de algumas de nossas participantes de pesquisa.

2.9. TelEduc: portfólios e autoavaliações

O portfólio é mais uma das ferramentas disponíveis na plataforma TelEduc. Nesta ferramenta, os participantes do curso podem anexar suas produções desenvolvidas durante o curso, bem como arquivos contendo textos, imagens ou endereços da Internet que julguem relevantes para complementar a compilação de seus trabalhos.

O portfólio pode ter a disponibilidade de seus dados restritos apenas ao participante do curso que o está compondo, compartilhados apenas com os formadores ou ainda compartilhados com todos os participantes do curso.

Em cada portfólio há espaços destinados para a postagem de observações feitas sobre sua composição, bem como para a avaliação de sua relevância (que deve ser feita apenas pelos formadores).

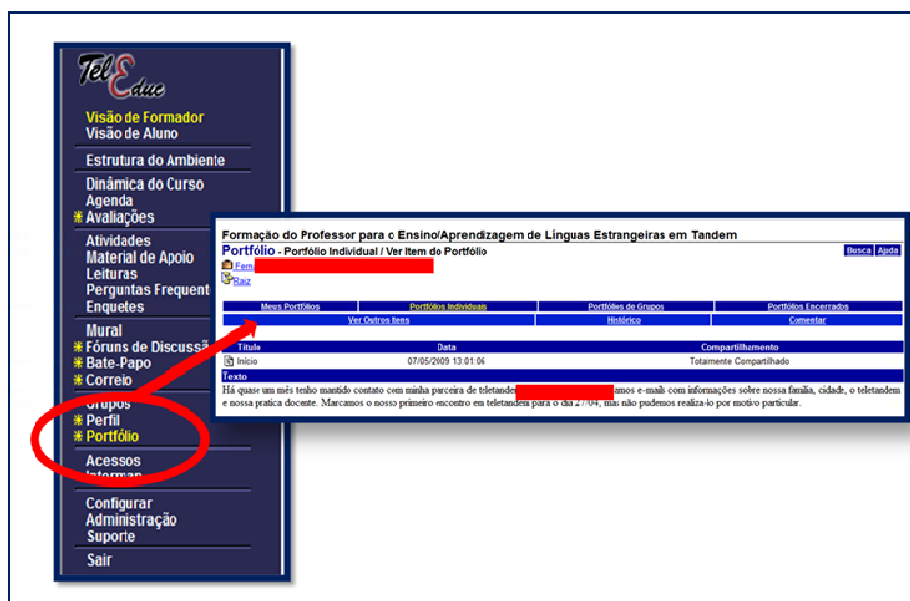


Figura 1: Exemplo de portfólio na plataforma TelEduc.

Durante o curso de formação em serviço que serviu de contexto para o presente estudo, foi solicitado pelos formadores que as participantes da pesquisa postassem breves descrições das interações de teletandem que estavam fazendo em seus portfólios, salientando o tema da interação e o que aprenderam.

Ao final do curso, também foi solicitado às participantes de pesquisa que postassem nesses portfólios suas autoavaliações acerca do curso e das interações e uma avaliação acerca das interações feitas pelos seus respectivos parceiros uruguaios. Essas avaliações serão focalizadas no presente estudo. As participantes de pesquisa Gesebel, Madalena, Antígona, Portifar e Medéia postaram suas autoavaliações e as avaliações de seus pares interagentes.

2.10. Transcrição dos encontros presenciais

Durante o curso de formação em serviço intitulado, foram realizados quatro encontros. Esses encontros, conforme já citado acima, ocorreram nos dias 15 e 29 de maio e nos dias 21 e 28 de agosto de 2009 e neles fez-se uso tanto da modalidade presencial, quanto da modalidade videoconferência. Isso foi possível, pois havia dois polos: o da região noroeste e o da região sudoeste de São Paulo. Assim, uma parte dos participantes do curso, vinculados à DE do noroeste de São Paulo, encontrou-se em uma universidade situada nessa mesma localidade, ao passo que os demais integrantes se reuniram em uma universidade cujo campus

ficava em uma região mais próxima de seu local de trabalho e residência (o que caracterizava os encontros como presenciais) e ambos os grupos puderam interagir de modo síncrono graças ao recurso da videoconferência.

Três desses encontros foram gravados em áudio, utilizando-se gravadores de voz digitais (como o WMA/MP3). Aconteceram problemas ocasionais com ruídos, pois o uso desses gravadores, embora modernos, não foi muito eficiente para o registro das participações dos colegas com os quais interagíamos via videoconferência (ou seja, colegas vinculados a uma DE do sudoeste paulista, que interagiam conosco de um campus situado naquela região).

Abaixo, segue o Quadro 7, mostrando o local do encontro, a data, duração da gravação e o número dos participantes de pesquisa presentes:

Local	Encontro	Duração da gravação	Participantes de pesquisa presentes
Campus de universidade localizada no Noroeste do Estado de São Paulo	15/05/2009	2h 45 min	GESEBEL, DALILA, MIRIÃ, ANTÍGONA e PORTIFAR.
	29/05/2009	2h 52 min	GESEBEL, DALILA, MIRIÃ, ANTÍGONA e PORTIFAR.
	21/08/2009	1h 17 min	DALILA, MADALENA, MIRIÃ, ANTÍGONA e MEDÉIA
	28/08/2009	Não há gravação	GESEBEL, DALILA, MADALENA, MIRIÃ, ANTÍGONA, PORTIFAR e MEDÉIA

Quadro 7: Local, data, duração dos arquivos sonoros referentes aos encontros presenciais e participantes de pesquisa presentes.

Conforme já mencionado, uma das dificuldades com as transcrições feitas desses encontros foi o fato de que, eventualmente, ruídos atrapalharam o registro das falas mediadas pela tecnologia da videoconferência. Essas falas foram assinaladas por: ((incompreensível)).

Foram feitas gravações em áudio (MP3) dos quatro encontros presenciais ocorridos durante o curso *Formação do Professor para o Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras em Tandem*. Essas gravações foram transcritas segundo critérios baseados em Marcuschi (1986):

Ocorrência	Código apresentado nas transcrições
Falantes:	Nomes fictícios (participantes de pesquisa, vinculadas a uma DE do noroeste do estado de São Paulo); PS (alunos do curso, vinculados a uma DE do sudoeste do estado de São Paulo); F (formadores) ou M (mediadores).
Pausas:	(+) = 0,5 segundo (++) = 1 segundo (+++)= mais de um segundo
Sobreposição de vozes:	[
Dúvidas:	((incompreensível))
Truncamentos bruscos:	/
Ênfase:	letra MAIÚSCULA
Sinais de entoação:	?
Prolongamento de vogal:	:

Quadro 8: Critérios para transcrição

Fonte: Adaptada de MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986.

Para cada participante de pesquisa foi atribuído um nome fictício, para os demais envolvidos uma sigla (PS, F ou M), conforme já foi explicitado nesse trabalho, e referências a nomes de cidade, municípios, locais de trabalho, etc. foram omitidos com o intuito de resguardar a identidade das colaboradoras deste estudo. O quadro a seguir apresenta tanto as presenças nesses encontros, quanto os temas e a duração de cada encontro:

Datas	Encontro	Duração de cada encontro	Temas	Presença
15/05	1	4 horas	Tandem	GESEBEL, DALILA, MIRIÃ, ANTÍGONA, PORTIFAR
			Teletandem	
			Aspectos da oralidade no tandem	
29/05	2	4 horas	Aplicativos para a interação	GESEBEL, DALILA, MIRIÃ, ANTÍGONA, PORTIFAR
			Acordos entre pares interagentes	
21/08	3	4 horas	Mediação	DALILA, MADALENA, MIRIÃ, ANTÍGONA, MEDÉIA
			Crenças	
			Autonomia	
228/08	4	4 horas	Avaliação/auto-avaliação	GESEBEL, DALILA, MADALENA, MIRIÃ, ANTÍGONA, PORTIFAR, MEDÉIA
			Estratégias de comunicação	
			Interculturalidade	

Quadro 9: Participação de colaboradores de pesquisa em encontros presenciais.

2.11. As histórias apresentadas durante um seminário sobre aprendizagem em Teletandem

Em Novembro de 2009, ocorreu um seminário que se propunha a discutir a aprendizagem de línguas estrangeiras em teletandem. Durante o referido evento, no campus de uma universidade do interior paulista, praticantes de teletandem, pesquisadores e professores puderam debater sobre o ensino e a aprendizagem em (tele)tandem entre si e com pesquisadores e professores de outras instituições e países.

Nesse seminário, três de nossas participantes de pesquisa (Antígona, Madalena e Portifar) apresentaram sob o formato de narrativas as histórias de suas experiências com o teletandem, as quais também fazem parte do corpus deste trabalho. Tais textos serão interpretados como histórias de experiências de vida e neles buscaremos evidências que possam nos ajudar a responder nossas perguntas de pesquisa: (a) como os participantes de pesquisa se expressam (que representações evocam) acerca do potencial do teletandem e dos aplicativos tecnológicos para o ensino/aprendizagem de línguas? (b) como os participantes de pesquisa se projetam (como eles se representam) e projetam seus alunos ao refletirem acerca

da inserção do teletandem em contexto público de ensino? e (c) quais reflexões são suscitadas por esses professores que conhecem e atuam no sistema público de ensino, quando eles pensam sobre a questão da inserção do teletandem na escola pública?

2.12. Organização do material documentário em corpus

Aquilo que foi coletado ao longo deste estudo de caso, o material documentário (ERICKSON, 1986 apud TELLES e OSÓRIO, 1999), fora organizado segundo o formato de corpus deste estudo de forma muito simples, com o propósito de se facilitar a leitura dos temas presentes nas contribuições de nossos participantes de pesquisa (VAN MANEN, 1990).

Tendo em mãos as transcrições dos encontros presenciais (segundo os critérios já explicitados), as postagens dos perfis, as contribuições dos fóruns e bate-papos, os textos postados nos portfólios virtuais e as histórias apresentadas sob o formato de narrativas pessoais durante um seminário, foram salvos em documento do *Word* (no caso dos fóruns, em planilhas do *Excel*), tendo sido nomeados e tido suas linhas enumeradas conforme quadro a seguir:

Contextos	Instrumento	Nomenclatura atribuída ao arquivo	Número de linhas	
TelEduc	Perfis postados na plataforma TelEduc	Perfis	57	
	Fóruns	Fóruns	211 células da planilha no excel	
	Bate-papo 1	Bate-papo 1	887 (tempo: 14:38:31/17:10:54)	
	Bate-papo 3	Bate-papo 3	739 (tempo: 18:53:17/20:37:37)	
	Autoavaliações	Autoavaliação GESEBEL		35
		Autoavaliação MADALENA		29
		Autoavaliação MIRIÃ		98
		Autoavaliação ANTÍGONA		39
		Autoavaliação PORTIFAR		88
	Autoavaliação MEDÉIA		15	
Seminário sobre ensino/aprendizagem em teletandem	Narrativas sobre experiência pessoal apresentadas em seminário	Relato de experiência MADALENA	60	
		Relato de experiência ANTÍGONA	46	
		Relato de experiência PORTIFAR	46	
Encontros presenciais	Transcrição de Encontros Presenciais	Encontro 1	619	
		Encontro 2	872	
		Encontro 3	466	

Quadro 10: Organização do material documentário em corpus.

A numeração das linhas visava a facilitar, após a leitura total do conteúdo desses dados (ou holística), a identificação de seguimentos significativos que pudessem deflagrar recorrências ou temas, cuja identificação serviu de mola motriz para o processo de interpretação. Informações como nomes e outras referências que pudessem identificar nossos participantes de pesquisa também foram ocultadas.

2.13. Síntese do capítulo

Neste capítulo apresentei considerações acerca da natureza de meu trabalho (estudo de caso de base qualitativa), expus uma leitura do contexto de pesquisa no qual o presente estudo se desenvolveu, abordando aspectos referentes aos instrumentos e aos procedimentos de coleta de dados, bem como aos participantes de pesquisa.

O quadro sinóptico a seguir traz um panorama dos instrumentos de coleta de dados e do envolvimento dos participantes de pesquisa, evidenciando as contribuições de cada participante para o presente estudo e, dentre eles, aqueles que considerei focais por terem optado por apresentar narrativas de suas experiências ao praticarem teletandem em um seminário:

Participantes	Perfis	Postagem em cada um dos fóruns (10) e total de postagens (=)										Presença em bate-papos				Postagem de auto-avaliação	Participação em encontros presenciais				Participação em seminário sobre ensino/aprendizagem em teleatendimento, com apresentação de história pessoal	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	=	20/jul	22/jul	05/ago		12/ago	15/mar	29/mar	21/ago		28/fev
GESEBEL	Sim	4	1	3	-	-	1	1	1	-	1	12	Sim	-	-	-	-	Sim	Sim	Sim	Sim	-
DALILA	Sim	-	-	1	-	-	-	-	1	1	3	-	-	-	-	-	-	Sim	Sim	Sim	Sim	-
MADALENA	Sim	2	7	1	-	-	-	-	-	-	10	Sim	-	-	-	-	-	Sim	-	Sim	Sim	Sim
MIRIÃ	Sim	2	-	2	1	1	1	1	1	1	11	Sim	-	Sim	-	-	-	Sim	Sim	Sim	Sim	-
ANTIGONA	Sim	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
PORTIFAR	Sim	2	3	-	1	1	-	1	2	-	10	-	-	-	-	-	-	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
MEDEIA	Sim	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	Sim	-	Sim	Sim	-

Quadro 11: Atividades desenvolvidas por cada um dos participantes de pesquisa ao longo do curso de formação em serviço. Sobre Miriã, postagem de autoavaliação: participante postou dados de conteúdo avaliativo e autoavaliativo em documento outro de seu portfólio, que não um intitulado autoavaliação, conforme fizeram suas colegas. Sobre os bate-papos: o quadro mostra apenas as cursistas participantes desta pesquisa, contudo também houve a presença de outros cursistas (que não as participantes de pesquisa) e especialistas nos quatro bate-papos.

Neste capítulo, também apresentei dados sobre: a) a natureza desta pesquisa, um estudo de caso inserido em uma perspectiva qualitativa de investigação científica; b) o contexto deste estudo, um curso de formação continuada intitulado *Formação de professores para o Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras em tandem*, cuja oferta estava prevista no projeto de pesquisa Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos (TELLES, 2006, p. 38); c) os instrumentos de pesquisa e os procedimentos de coleta de dados; d) a abordagem hermenêutica fenomenológica interpretativista e o foco deste estudo, a busca pelas representações sociais (MOSCOVICI, 2007) das participantes de pesquisa; e) descrevi os participantes de pesquisa, abordando aspectos de suas contribuições em cada uma das ferramentas que serviram para a coleta de dados; f) evidenciei os procedimentos adotados para a transcrição de parte do material documentário, bem como os procedimentos de organização do material coletado em corpus de pesquisa. Com esta estruturação, busquei traçar um panorama da fundamentação metodológica e das escolhas procedimentais tomadas ao longo deste trabalho.

CAPÍTULO III: ANÁLISE DOS DADOS

O presente capítulo se destina a interpretação dos dados coletados ao longo deste trabalho. Essa interpretação se dará à luz das perspectivas teóricas adotadas por este estudo (a abordagem interpretativista, seguindo o método hermenêutico-fenomenológico de van Manen (1990), e o sociointeracionismo vygotskiano, ambas discutidas no capítulo referente ao arcabouço teórico) e de suas três perguntas de pesquisa: (a) Como as participantes de pesquisa se expressam (que representações evocam) acerca do potencial do teletandem²⁹ e dos aplicativos tecnológicos para o ensino/aprendizagem de línguas?; (b) como as participantes de pesquisa se projetam (como elas se representam) e projetam seus alunos ao refletirem acerca da inserção do teletandem em contexto público de ensino; e, (c) quais reflexões são suscitadas por essas professoras que conhecem e atuam no sistema público de ensino, quando elas pensam sobre a questão da inserção do teletandem na escola pública?

3.1. Parte I: Dados referentes à primeira pergunta de pesquisa

Os dados deste estudo que contemplam a primeira pergunta de pesquisa apontam para dois “campos” semânticos representacionais que se inter-influenciam: (a) como as participantes representam a tecnologia e, (b) como representam o teletandem e a tecnologia que lhe dá subsídios. Esses “campos” estão sintetizados nos quadros:

²⁹ O teletandem pode ser entendido como um contexto virtual de ensino/aprendizagem de LE colaborativo à distância, no qual se faz uso de ferramentas multimodais que permitem a interação síncrona *online* (como *Skype*, *Windows Live Messenger*, *Oovoo*, *TAW Soft*²⁹, por exemplo) de duplas de parceiros interagentes que se propõem a ensinar um idioma no qual são proficientes em troca de aprender uma língua na qual almejam desenvolver suas competências comunicativas, segundo princípios como os de reciprocidade e de autonomia.

Como as participantes de pesquisa representam a tecnologia	
Tecnologia	Bicho de sete cabeças (monstro) que deve ser subjugado.
	Cada vez mais necessária para a vida cotidiana e para a prática docente, é uma exigência que impõe desafios.
	Embora desejada, não é acessível, o que gera sentimento de exclusão social.
	A tecnologia instaura uma revolução.
	Inevitável (fatal), invasora, não há como fugir da realidade instaurada pela tecnologia.

Quadro 11: Como as participantes de pesquisa representam a tecnologia

Representações da tecnologia que subsidia a prática do teletandem	
Teletandem e tecnologia	A tecnologia e o teletandem constituem um meio de romper barreiras sociais, econômicas, de ultrapassar fronteiras.
	Versão pós-moderna do ensino/ aprendizagem de LE, versão melhorada de antigas ferramentas de sala de aula.
	O interesse e a vontade de praticar teletandem em oposição aos problemas e a falta de acesso à tecnologia que o viabiliza engendra dilemas e desafios.
	Ferramenta que pode vir ao socorro de dificuldades de professores de LE em oferecer situações de prática de conversação significativas/ motivadoras para seus alunos.

Quadro 12: Representações acerca da tecnologia que subsidia a prática do teletandem

Apresento a seguir a análise dos dados que subsidiaram a elaboração dos quadros supracitados, elegendo como título o mesmo título dos quadros (a. Como as participantes de pesquisa representam a tecnologia; e, b. Representações da tecnologia que subsidia a prática do teletandem) e como subtítulo 1 as representações. Os excertos considerados como indício das representações destacadas nos quadros em questão aparecem organizados na maioria das vezes sob epígrafes (sempre como subtítulos 2) feitas a partir de excertos extraídos das colaborações das participantes de pesquisa.

3.1.1. Como as participantes de pesquisa representam a tecnologia

3.1.1.1. Bicho de sete cabeças (monstro) que deve ser subjugado

Antígona: “Estava preocupada se conseguiria utilizar a tecnologia, "um bicho de sete cabeças", a meu favor” (Apêndice 7, 4:9)

Antígona traz em sua autoavaliação informações sobre sua busca recorrente por cursos de extensão e aperfeiçoamento que, em sua ótica, lhe eram importantes para que ela retornasse a sala de aula “com um novo gás”.

Antígona também diz que, atualmente, se sente mais preparada para a prática do teletandem e que “se fosse recomeçar” suas sessões, esse participante “teria muitas atitudes diferentes”, como as que ele mesmo lista: “estudaria mais sobre a cultura uruguaia”, “observaria as diferenças de uso e vocabulário” entre as variantes de espanhol uruguaia e madrilena, “pesquisaria eventos, temas, materiais interessantes sobre o Brasil e nossa cultura” e “Inclusive trataria da própria temática teórica” ao qual teve acesso “durante os encontros presenciais com os professores participantes do curso”. De sua autoavaliação, no presente momento, destaco os dois parágrafos a seguir, em que Antígona pontua a tecnologia e o teletandem:

No caso deste curso, houve uma certa resistência de minha parte sobre a adesão. Estava preocupada se conseguiria utilizar a tecnologia, "um bicho de sete cabeças", a meu favor. No entanto, ironicamente foi o curso que mais aprendi, pois encerro as atividades finais com a certeza de que "carrego este aprendizado comigo", pois não será aquele conhecimento escondido e esquecido em anotações, apostilas e pastas empoeiradas que deixamos em um canto toda vez que terminamos um curso desta natureza.

Este curso de extensão foi importante para mim, porque me vi em frente ao computador, obrigada a "colocar a mão na massa", e aí... eu errei, falei, produzi, repensei o erro, pratiquei, enfim, "eu fiz" e é assim que gosto de aprender e de ensinar, pois é este o aprendizado que carregamos, que levamos conosco, o aprendizado que há envolvimento do aprendiz. (Antígona, Apêndice 7, 4:9).

No primeiro dos dois parágrafos extraídos da redação autoavaliativa de Antígona, encontramos uma descrição da postura inicial desta participante de pesquisa frente à proposta

do curso de formação continuada (“houve uma certa resistência”), seguida de uma justificativa para esta postura (“estava preocupada se conseguiria utilizar a tecnologia, ‘um bicho de sete cabeças’, a meu favor”).

Antígona, na verdade, retoma a ideia de domar a tecnologia que já havia citado quando abordara suas próprias expectativas durante o primeiro encontro presencial, conforme notamos no excerto extraído da transcrição desse encontro: “é: eu tenho muita INVEJA de quem sabe (+) **de quem domina**: eu acho o máximo né (+) mas não sou da geração que nasceu com um chip na nuca” (Apêndice 13, 346-349).

Note que a tecnologia, no excerto referente à autoavaliação colocada no mesmo eixo paradigmático de um “bico de sete cabeças”, aparece como algo que deveria ser “utilizado” a favor de Antígona, o que retoma a percepção dessa participante de pesquisa, expressa durante um encontro presencial, de que existe uma necessidade de subjugar essa realidade tecnológica instrumental, de forma que ela venha a servir aos propósitos e comandos desse docente.

Segundo Antígona, a experiência de autossuperação, ao ter que agir, produzir, ao errar e repensar os próprios erros, foi muito significativa enquanto experiência vivida. Essa reflexão nos leva a fazer considerações sobre a importância de, ao longo do planejamento de um curso de formação continuada, como o que estamos estudando, no qual se busca contemplar o uso de tecnologia para fins didáticos de ensino e aprendizagem de línguas, considerar a importância de se oportunizar situações de aprendizagem em que o aprendiz seja desafiado a superar algumas de suas próprias dificuldades. Tal estratégia, que não exclui a necessidade da interação ao longo do processo de aprendizagem, vem a favorecer uma alternância entre processos inter-mentais (eu e o outro, consciência compartilhada) e intramentais (eu e minha consciência), que, segundo Mitchel e Myles (MITCHELL, R; MYLES, F. 1998) é importante para o sucesso da aprendizagem.

- 3.1.1.2. Cada vez mais necessária para a vida cotidiana e para a prática docente, é uma exigência que impõe desafios

Gesebel: “por incrível que pareça à nossa realidade social, [as TICs] fazem parte da vida de grande número de cidadãos” (Apêndice 4, 23:25).

Gesebel, no trecho a seguir, extraído de sua autoavaliação, evoca a representação de que a tecnologia instaura aos docentes uma realidade da qual não se pode fugir, uma vez que está vinculada às práticas sociais docentes (saliento que essa participante de pesquisa já citou essa percepção durante o fórum “A tecnologia e a formação continuada II”, conforme consta no apêndice 1, célula 93, em que ela afirma haver a exigência da tecnologia na prática docente, e isso também marca, de certa forma, a necessidade da tecnologia na vida cotidiana dessa participante - “o uso das novas tecnologias é exigido, porém não há preparo”):

Enfim, as TICs [Tecnologias de Informação e Comunicação] estão aí para serem usadas a nosso favor. Não se pode negar que precisamos delas porque estão por toda a parte e, por incrível que pareça à nossa realidade social, fazem parte da vida de grande número de cidadãos. (Gesebel, Apêndice 4, 23:25).

Além disso, nesse mesmo trecho que acabou de ser destacado, há uma crítica sutil quanto à falta de acesso que professores enfrentam com relação às tecnologias de interação e comunicação, aplicativos, etc. Ou seja, ao afirmar “por incrível que pareça à nossa realidade social”, Gesebel marca que existe uma ausência de intimidade, um afastamento entre docentes e avanços tecnológicos que serve como obstáculo que separa alunos e professores, pois torna os mestres alheios a vivência e aos valores dos jovens alunos, especialmente daqueles com “chip na nuca³⁰”.

³⁰ Essa sensação de cisão que a ausência de intimidade com as tecnologias de interação e comunicação instaura na relação entre alunos e professores é expressa mais pelos depoimentos de ANTÍGONA, quando esse participante de pesquisa afirma que “não pertence à geração que nasceu com um chip na cabeça”, e por Madalena quando, em fórum, afirma que os alunos “aprendem rapidamente” se o assunto for tecnologia.

Madalena: “percebi que não conseguiria mais me manter a parte de toda esta nova vertente do ensino/aprendizagem” (Apêndice 10, 25-29)

Abordarei agora a narrativa de experiência vivida de Madalena (apêndice 10), em que ela afirma que o curso de formação continuada do qual fez parte serviu-lhe tanto (a) para a promoção da aprendizagem sobre as “técnicas dessa nova abordagem”, quanto (b) para a reflexão sobre o impacto que um projeto que ambicionasse a implementação do teletandem em contexto público teria para seus alunos (“estudando as impressões que causariam em nossos alunos”).

No início de sua produção textual, Madalena destaca a falta de acesso às tecnologias que subsidiam a prática do teletandem e a falta de intimidade no manejo desses equipamentos (conforme pode-se notar em apêndice 10, 14:24). Para tentar amenizar pelo menos o problema da falta de acesso à tecnologia, Madalena recorre à seguinte estratégia: fazer teletandem em uma *lan*³¹ *house*, conforme ela apresenta no quarto parágrafo de sua produção:

Depois de tantos problemas com a tecnologia, percebi que não conseguiria mais me manter a parte de toda esta nova vertente do ensino/aprendizagem, então, adaptei meu computador para as sessões de Teletandem, antes disso tentei fazer as sessões em uma *lan house*, e até realizei uma sessão completa, mas não me senti à vontade, parecia algo impessoal, pode até parece uma desculpa, mas me sentia bem melhor fazendo Teletandem em minha casa (Madalena, Apêndice 10,25: 29).

Contudo, a prática do teletandem em *lan houses* perde o que Madalena chama de *conforto*, o que entendo ter sido uma tentativa de Madalena fazer referência à uma certa necessidade de privacidade para a constituição de um ambiente favorável à aprendizagem em teletandem.

Esse dado me leva a supor que o preparo dos docentes para a experiência de aprendizagem em teletandem, em se ambicionando a implementação do mesmo em contexto público de ensino, deva preocupar-se em munir os professores de conhecimentos práticos sobre a tecnologia para o teletandem e o funcionamento dessa mesma tecnologia. Esses saberes devem ser trabalhados a fim de facilitar a prática do teletandem por esses docentes nos ambientes em que eles se sentirem mais à vontade (casa, laboratório ou *lan house*), pois a sensação de desconforto (ou exposição) do professor interagente frente à tecnologia pode ser

³¹ *Local area network*, ou rede de área local.

desmotivadora e levar a interação ao fracasso. Afinal, o contexto no qual o interagente se encontra durante a prática do teletandem pode ter um impacto sobre sua motivação para assumir riscos na L-alvo, ou para assumir riscos no trato com a tecnologia durante a interação.

Deve-se, contudo, tomar cuidado para que ao ofertar esse tipo de formação prática sobre o manejo das ferramentas tecnológicas que subsidiam e/ou podem ser úteis para otimizar a aprendizagem em teletandem não se incida no problema deflagrado pelos estudos de Buzato (2007), nos quais constatou-se que grande parte das tentativas de letramento digital para docentes efetivadas até então estariam muito “aquém do necessário” (BUZATO, 2007, p. 110), tanto por terem incorporadas em si práticas tradicionalistas, quanto por adotarem uma perspectiva mercadológica (como se esse saber figurasse sob o formato de *commodity*), o que renega a vivência, os saberes desses docentes e suas expectativas sobre esse tipo de formação.

O excerto em questão, anteriormente citado e destacado do apêndice 10, suscita também a necessidade de investigar o que constitui um ambiente mais confortável para a prática do teletandem e se essas características, além de favorecerem o conforto dos interagentes para assumirem riscos em suas interações, ou tocarem em assuntos polêmicos, viria, de fato, a favorecer-lhes a aprendizagem da l-alvo.

É interessante notar que Madalena (apêndice 10, 25:29) define o teletandem e os recursos tecnológicos que subsidiam sua prática como uma “nova vertente” de ensino/aprendizagem de línguas, que pode ser entendido como uma nova perspectiva, um novo posicionamento (ou contexto) perante o ensino/aprendizagem de línguas do qual decorrem novas práticas para esse fim, ou seja, um novo verter, um novo desenrolar para o ensino/aprendizagem de línguas.

Antes de definir o teletandem como nova vertente para o ensino/aprendizagem de línguas, Madalena afirma que os problemas com tecnologia a levaram a considerar que “não conseguiria mais se manter a parte” dessa realidade, o que demonstra uma necessidade de integração. Essa necessidade de se integrar a essa nova vertente, mais tecnológica, expressa da maneira como foi, retoma o posicionamento já explicitado neste trabalho³² de que a tecnologia instaura uma condição da qual não se pode fugir, e evoca o paradoxo suscitado

³² Gesebel, por exemplo, tanto em fóruns quanto em sua autoavaliação expressa que a tecnologia instaura uma realidade da qual não há escapatória.

pelas participantes de pesquisa (já tratado neste trabalho) de que, embora não se possa fugir dessa realidade, não há percepção de ação política para promover o acesso e o empoderamento dos docentes frente a essa tecnologia.

Outro trecho que deve ser salientado é o que diz respeito à relação: tolerância com problemas referentes a tecnologia e à aprendizagem humanizada ou inclusiva:

Conseguir entender uma pessoa em outra língua e poder me comunicar com esta pessoa em tempo real, mesmo a milhares de quilômetros de distância, é algo fantástico, e sei que tenho muito o que aprender ainda. Aprendi também com o carinho, a paciência e a dedicação da minha parceira, que sempre foi compreensível com meus problemas de conexão, fator que humanizou mais ainda a aprendizagem ((Madalena, Apêndice 10, 47:51).

Os dados contidos na história de Madalena sobre sua experiência de teletandem revelam a percepção que a participante tem da tolerância de sua última parceira de teletandem com relação aos problemas tecnológicos. Madalena acredita que tal tolerância contribuiu para o que chama de “humanização” de sua aprendizagem (não deixando muito claro o que entende por tal expressão)

Ao reconstruir sua experiência em sua história de teletandem, Madalena, talvez não intencionalmente, chama a atenção para o fato de que é necessário desenvolver uma abordagem mais tolerante e inclusiva no processo de letramento digital, quando se há a intenção de oferecer cursos de formação continuada para docentes em que tal letramento seja necessário.

Esse posicionamento reflete o problema de se estabelecer muitos pressupostos infundados sobre o que será fácil ou difícil para o público alvo no momento de se elaborar uma proposta pedagógica que vislumbre promover a inserção de teletandem e de tecnologias de interação e comunicação com fins pedagógicos no ensino público.

3.1.1.3. Embora desejada, não é acessível, o que gera sentimento de exclusão social

Gesebel: “ela [Madalena] só pode no final de semana (+) mas tem problemas de conexão no final de semana e durante a semana: o: laboratório aqui que fornece toda a conexão ela não pode usar por que a parceira não tem essa disponibilidade” (Apêndice 13, 118:134).

A declaração de Gesebel, que apresento a seguir, foi transcrita de uma gravação feita durante o primeiro encontro presencial. Nela há indícios da percepção que essa participante de pesquisa e outras duas colegas, também participantes de pesquisa (Miriã e Madalena), tiveram sobre os pontos negativos do curso de formação continuada e das interações de teletandem que estavam experimentando:

“(…) meu grupo é da Miriã e da Madalena e nós já começamos a fazer o teletandem (+) a: Miriã e eu já tivemos sucesso, mas a Madalena ainda ta frustrada, né ela conseguiu um parceiro/uma parceira (+) marcou (+) e na primeira sessão que ela veio para fazer aqui no laboratório a parceira não apareceu e: assim ela ta[conseguiu uma outra parceira mas ela ta com problemas de: horário (+) então aí vem a questão da experiência negativa (+) né (+) que foi o que a gente[o que a gente conseguiu levantar assim (+) é uma experiência frustrante (+) né (+) ela criou uma expectativa (+)marcou combinou fez a parte dela e[e a outra parte: não: não: correspondeu (+) ah (+) também uma outra experiência negativa que também foi colocada como positiva é a questão do horário (+) ela tem como negativa a questão de acertos de horário ela só pode no final de semana (+) mas tem problemas de conexão no final de semana e durante a semana: o: laboratório aqui que fornece toda a conexão ela não pode usar por que a parceira não tem essa disponibilidade (+) e uma terceira questão em relação a experiência negativa é a não formação nossa e dos uruguaios pra o uso das: novas tecnologias (+) né (+) e ah: o que a gente tem percebido é que nós brasileiros estamos mais preparados para o uso dessas novas tecnologias do que os uruguaios (+) pelo menos é o que pensa o nosso grupo (+) né (+) a facilidade no uso (+) no manuseio (+) é maior (+)” (Gesebel, Apêndice 13, 118:134).

Essas participantes apontam três aspectos negativos, sendo a percepção dos dois primeiros atribuída a Madalena: (a) ocorreram problemas com o estabelecimento de horários para as interações de teletandem com seus pares interagentes uruguaios; (b) a falta de disponibilidade de recursos tecnológicos (webcams, *headfones* ou caixas de som e microfone, conexão de internet de alta qualidade, por exemplo); (c) a falta de preparo para o uso das “novas tecnologias” (referências as tecnologias de interação e de comunicação

utilizadas para promover a aprendizagem ao longo das interações de teletandem, como *Skype*, *Oovoo*, *Call Graph*, entre outras já citadas neste trabalho).

No primeiro dos aspectos suscitados por Gesebel como negativo e que se remetiam a experiência de Madalena, os problemas com horários disponíveis para a interação, notamos que a rotina super atarefada dos envolvidos no processo de formação continuada, tanto brasileiros quanto uruguaios, atrapalha o desenvolvimento das interações de teletandem por não haver, em princípio, disponibilidade de tempo compatível entre os interagentes para as interações³³.

O segundo e o terceiro “problemas” destacados pela participante de pesquisa, a falta de acesso tanto aos equipamentos necessários para a prática de teletandem quanto à conexão de internet de boa qualidade, e a falta de preparo desses docentes para o exercício de práticas de aprendizagem e de ensino em ambiente virtual, retomam questões já mencionadas neste trabalho sobre a disparidade existente entre o que se espera de um docente e o que efetivamente está ao alcance desse profissional.

Esses dados levam a pensar que se houvesse uma parceria política interinstitucional entre universidades brasileiras e uruguaias com o propósito de disseminar a prática de teletandem entre esses profissionais do ensino de línguas estrangeiras (língua portuguesa e espanhola), provavelmente, a prática do teletandem seria facilitada e os benefícios linguísticos-culturais advindos dessa prática, potencializados.

Faço tal afirmação pensando em uma sistematização que pudesse atender às necessidades das participantes de se proporcionar horários compatíveis, de acessibilidade às tecnologias, ou até mesmo em outras sistematizações como o comprometimento com a composição de um currículo que previsse a interação em teletandem com objetivos mínimos a serem alcançados por alunos de educação básica sob a responsabilidade desses docentes.

Destaco, também, na declaração de Gesebel, a expressão de uma percepção sobre o que essa colaboradora considera como “um maior preparo aparente” para o uso das tecnologias de interação e comunicação das participantes de pesquisa. Trata-se de uma comparação com seus interagentes uruguaios, conforme o que está presente neste trecho: o

³³ GARCIA (2010) cita fato semelhante em seu estudo sobre trocas de mensagens entre parceiros de teletandem.

que a gente tem percebido é que nós brasileiros estamos mais preparados para o uso dessas novas tecnologias do que os uruguaios (+) pelo menos é o que pensa o nosso grupo (+) né (+) a facilidade no uso (+) no manuseio (+) é maior .

Convém lembrar que esse curso (*Formação de Professores para o ensino-aprendizagem de línguas em tandem*), com seus seminários, debates, tutoriais, metas etc., não foi o mesmo tipo de suporte oferecido para seus interagentes uruguaios. Esses últimos obtiveram contato com o teletandem a partir de oficinas e seminários mais pontuais, ocorridos em época anterior a este curso de formação continuada, que é nosso objeto de análise. Isso leva a notar que a percepção deste interagente não é mero reflexo de políticas públicas de letramento e inclusão digital do nosso país, pelo menos não exclusivamente. É, sim, um maior preparo que nossas participantes de pesquisa obtiveram durante o curso e a interação com a equipe pedagógica, organizadora do curso, sobre esses recursos que subsidiam a prática de teletandem.

3.1.1.4. A tecnologia instaura uma revolução

Antígona: “A revolução Tecnológica chegou” (Apêndice 11, 13:16).

No trecho a seguir, extraído do terceiro parágrafo de um texto produzido por Antígona, e apresentado sob o formato de relato de experiência vivida em um seminário sobre ensino/aprendizagem de línguas em teletandem, nossa participante de pesquisa retoma a percepção de inevitabilidade ou fatalidade da “invasão” tecnológica nas escolas e explica um pouco sobre o mal estar que o alheamento a essa realidade engendra:

No entanto, como apontado anteriormente **A REVOLUÇÃO TECNOLÓGICA CHEGOU!** Então, me sentia desconfortável quando ao final de uma atividade com "cartões de cartolina" objetivando a prática oral, meus alunos me relatavam as experiências de interagir com seus amigos mexicanos, chilenos via MSN. (Antígona, Apêndice 11, 13:16. Grifo da participante de pesquisa).

Esse depoimento, que traz em si a marca da representação de Antígona acerca daquilo que, para ela, traduz suas percepções com relação às transformações das práticas

sociais engendradas pelos avanços tecnológicos (uma revolução), retoma também um pouco a representação das participantes de pesquisa de que a ausência de intimidade com a tecnologia (sobretudo as tecnologias de interação e comunicação) edifica uma barreira entre alunos e docentes. Isso porque, para Antígona havia um grande “descompasso” entre o que ela podia oferecer em termos de “tecnologia e prática pedagógica” para seus alunos e aquilo que seus alunos vivenciavam com a tecnologia em sua esfera cotidiana.

3.1.1.5. Inevitável (fatal), invasora, não há como fugir da realidade instaurada pela tecnologia

Gesebel: “É fazer parte da modernidade, desse mundo digital do qual não podemos fugir” (Apêndice 1, 93)

No fórum intitulado *A tecnologia e a formação em serviço II*, a participante de pesquisa Gesebel associa à ideia de “uso das novas tecnologias” as palavras “modernidade” e “mundo digital”. Segundo Gesebel, esse mundo moderno, digitalizado e novo, vem carregado de exigências, despreparo e medo (“temor”), é uma realidade fatal (“da qual não se pode fugir”):

Eu acredito que as dúvidas existem porque tudo isso é novo, não se adquire prática até que se pratique, o uso das novas tecnologias é exigido, porém não há preparo, as pessoas ainda temem estragar aparelhos e tudo mais (...). Fazer parte deste curso de formação é começar a andar por um caminho novo, de descobertas, desafios e encantamento. É fazer parte da modernidade, desse mundo digital do qual não podemos fugir” (Gesebel, Apêndice 1, 93).

O despreparo para o uso das novas tecnologias passa a ser entendido como uma forma de exclusão social. Afinal, para Gesebel, só passa a existir uma chance de acesso ao novo mundo das tecnologias a partir do momento que essa participante de pesquisa é apresentada aos caminhos que a levam até lá: um curso semipresencial *Formação de professores para o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras em Tande*, alusão que

remonta a representação de “um norte”, expressão também mencionada por outra participante desta pesquisa.

Antígona: “Assim, me encorajei em assumir minha ignorância com o uso da tecnologia e me aventurei a fazer o teletandem com uma parceira uruguaia. E como sempre minha motivação estava em meus alunos.” (Apêndice 11, 20:22).

Antígona, por sua vez, direciona todo seu relato de experiência com o teletandem para uma reflexão sobre sua relação com a tecnologia. Logo no início de sua produção textual, lida em um seminário sobre ensino/aprendizagem de línguas em tandem, Antígona afirma que sempre tivera certa resistência com relação ao uso da tecnologia em sala de aula, dando exemplos sobre suas dificuldades com equipamentos de tecnologia mais simples como vídeo-cassete e DVD:

Antes de passar pela experiência do teletandem, sempre me colocava como uma pessoa muito resistente o uso da tecnologia tanto em meu cotidiano como em minha profissão. Me lembro de meus primeiros alunos se divertindo com minhas trapalhadas ao manusear um vídeo-cassete, naqueles áureos tempos de transição do vídeo-cassete para o DVD não era toda família que tinha DVD e computador com internet era coisa rara. (SIC) (Antígona, Apêndice 11, 1:5).

A reflexão de Antígona, ainda nesse primeiro parágrafo, retoma a percepção de Gesebel (quando essa participante de pesquisa afirma que não podemos negar a necessidade de uso de recursos tecnológicos em nossas vidas - apêndice 4, 23:25) e de Madalena (quando afirma notar que não conseguirá continuar se mantendo afastada de uma prática docente na qual se faça uso de tecnologias - apêndice 10, 25:29) acerca da impossibilidade de fugir a essa realidade tecnológica atribuindo à inserção da tecnologia na práxis docente ares de fatalidade: *Há menos de dez anos eu achava que teria um celular depois de muitos anos de trabalho e então... a tecnologia invadiu minha vida com a velocidade de uma "internet banda larga".*

3.1.2. Representações da tecnologia que subsidia a prática do teletandem

3.1.2.1. A tecnologia e o teletandem constituem um meio de romper barreiras sociais, econômicas, de ultrapassar fronteiras.

Gesebel: O TTB [Teletandem Brasil] é um meio de romper barreiras sociais, econômicas, ultrapassar fronteiras, descobrir novos mundos. (APÊNDICE 4, 23:28).

A epígrafe acima (também utilizada sob o formato de subtítulo) foi retirada da autoavaliação da participante de pesquisa Gesebel, postada na ferramenta portfólio presente na plataforma TelEduc. Nela encontramos informações que dialogam com as considerações de Telles (2006) acerca do potencial das tecnologias de interação e comunicação e, sobretudo do teletandem, de romper barreiras geográficas ou, nas palavras do próprio autor, de “tornar o mundo menor”, no sentido de estreitar/amenizar o papel que o distanciamento geográfico até então exercia de delimitador da interação entre os povos de diferentes culturas (TELLES, 2006, p. 4).

A epígrafe, além de figurar como uma tentativa de representação do teletandem expressa pela participante de pesquisa em questão, retoma também a percepção de Telles (2006) acerca do potencial das ferramentas de interação e comunicação e do teletandem para romper outras barreiras, além do distanciamento físico entre países (ou da delimitação fronteiriça), devido ao aspecto economicamente viável dessas ferramentas que subsidiam o teletandem, ou seja, ao “acesso democrático e irrestrito aos contextos internacionais de aprendizagem, proporcionados por essas novas tecnologias” (TELLES, 2006, p. 5).

Portifar: “Pela webcam pude assistir ao ensaio e fiquei encantada com aqueles jovens tão talentosos e dispostos a manter em destaque as danças típicas” (Apêndice 12, 14:17).

No exemplo a seguir, extraído do fórum *A tecnologia e a formação continuada II*, Portifar aponta para a tecnologia inerente à prática de teletandem como recursos economicamente viáveis, que engendram novas possibilidades para o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras:

“O curso apresentou uma nova possibilidade para o ensino de línguas estrangeiras e que exige de certa forma poucos recursos (computador, webcam e conexão banda larga).” (Portifar, Apêndice 1, 97).

Em sua história de experiência vivida, essa mesma participante de pesquisa aborda o tema da aprendizagem sobre a cultura uruguaia, sobretudo sobre suas danças típicas e, em dois trechos da história de Portifar sobre o sua experiência com o teletandem, a participante se refere à tecnologia como meio de romper as barreiras geográficas entre Brasil/ Uruguai e de estar senão presente, pelo menos telepresente no país de sua parceira interagente.

No primeiro trecho no qual Portifar aborda o tema da tecnologia, ela aponta para a importância da imagem fornecida pela *webcam* para seu aprendizado durante a seção de teletandem:

Inicialmente, conversamos sobre as danças porque ao final de uma sessão de tandem, no mês de maio de 2009, o grupo de dança havia se reunido na casa de minha parceira para fazer um ensaio antes de se apresentarem na Argentina, no programa *El Casting de la tele*, no canal 12 uruguaio. Pela *webcam* pude assistir ao ensaio e fiquei encantada com aqueles jovens tão talentosos e dispostos a manter em destaque as danças típicas, sendo classificados para a apresentação em um programa popular tanto no Uruguai como na Argentina (Portifar, Apêndice 12, 11:17).

Caso não estivesse fazendo teletandem com o uso de webcam, Portifar não teria tido a oportunidade de assistir ao ensaio do referido grupo e, conseqüentemente, sua aprendizagem não seria tão rica.

No segundo trecho em que Portifar toca no tema tecnologia, a participante pontua que a ferramenta que possibilita a interação de teletandem é importante (a) por facilitar o exercício da comunicação oral na l-alvo e (b) por proporcionar uma experiência mais prazerosa de aprendizagem. Segundo as percepções da referida colaboradora, a ferramenta

também permite aos aprendizes fazerem escolhas sobre seu processo de aprendizagem: *esta ferramenta além de facilitar a prática da oralidade proporciona uma atividade mais prazerosa na medida em que é possível escolher o tema que lhe atrai e se aprofundar nele com o auxílio do parceiro* (Portifar, Apêndice 12, 40: 42).

Essa observação sobre as possibilidades do teletandem retoma de certa forma o princípio da autonomia que, em teletandem é definido como “liberdade de escolha” quanto aos conteúdos e objetivos da interação, aprendizagem “autodirigida” (TELLES, 2006, p. 20), atribuindo-lhe um sentido extremamente subjetivo de satisfação (“prazer”) pela possibilidade de atuar em um contexto onde se tenha a autonomia (e a reciprocidade) como premissa.

Note que, Portifar refere-se à autonomia como algo passível de se manifestar por aquele que se posiciona como aprendiz no teletandem e possibilitada pela mediação das ferramentas de interação e comunicação, ou seja, a ferramenta de interação é que proporciona o meio para que se constitua essa realidade de ensino/ aprendizagem (“essa ferramenta (...) proporciona uma atividade mais prazerosa na medida em que é possível escolher...”).

3.1.2.2. Versão pós-moderna do ensino/ aprendizagem de LE, versão melhorada de antigas ferramentas de sala de aula.

Miriã: “O que tanto buscamos para nossos alunos, e não encontramos nos materiais didáticos, agora ao alcance de nossas mãos: prática da oralidade e transculturação” (Apêndice 1, 20)

No fórum de discussão, intitulado *Refletir e compartilhar*, podemos ler os seguintes dizeres de Miriã, em que se sobressaem asserções acerca do teletandem e das ferramentas tecnológicas:

“Acredito que o Teletandem ‘já’ pode ser considerado como uma estratégia de aprendizagem de LE que, a cada dia, se torna mais presente em nosso cotidiano_se pensarmos que dois anos atrás o projeto de Teletandem com os professores da rede pública era apenas um sonho (...) *a tecnologia se torna cada vez mais necessária, uma vez que há a substituição de antigos objetos por versões modernas e atualizadas* (...) o Teletandem é a versão pós-moderna do ensino e aprendizagem de LE, a *versão melhorada das ferramentas que hoje temos para esse processo*. O que tanto buscamos para nossos alunos, e não encontramos nos materiais didáticos, agora ao alcance de nossas mãos: prática da oralidade e transculturação” (grifo meu). (Miriã, Apêndice 1, 20).

A participante de pesquisa Miriã reporta suas representações acerca do teletandem como um objeto novo ou ferramenta tecnológica nova. Porém, tal novidade é relativa, uma vez que essa “ferramenta” é advinda da atualização de “antigos objetos”, ou ainda, de antigas tecnologias que se tornaram obsoletas, ou seja, o teletandem tem sua “novidade” ligada a uma ideia de “atualização”, atualização de estratégias que deveriam permitir tanto a prática da oralidade, quanto a aprendizagem acerca da cultura.

Encarar as ferramentas tecnológicas das quais um interagente de teletandem deve fazer uso durante suas sessões como atualização de artifícios mais antigos deixa-nos em estado de alerta, pois tal visão pode vir a ter dois tipos de implicação: (a) a transposição de práticas de sala de aula presencial para a interação em meio virtual, que, segundo McCombs e Vakili (2005) é algo negativo, porque o que é bom para o contexto presencial nem sempre é bom para o contexto virtual³⁴; (b) ou a total desconsideração dos saberes construídos sobre ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras ao longo da história, por se tratar o contexto virtual como algo totalmente inusitado, para o qual nenhum embasamento seja adequado, o que é um tipo de deslumbramento alienante.

O teletandem, para Miriã, aproxima-se também das ideias de objeto e de meio (contexto), por meio do qual a realidade da aprendizagem e a do ensino se concretizam. O teletandem traduz-se também como “estratégia de aprendizagem”, chegando a participante a usar uma estrutura sintagmática que busca instaurar uma definição para o teletandem enquanto modo, prática de construção ou vir a ser do conhecimento: “Teletandem é a versão pós-moderna do ensino e aprendizagem de LE” (grifo meu). Nesse contexto, é interessante notar que Miriã ressalta ainda a tecnologia como algo cada vez mais “necessário”, a

³⁴ “...researchers and practitioners point out that what works in effective traditional learning environments may or may not work in *online* environments” (MCCOMBS, B.L.; VAKILI, D. A, 2005, p.1).

necessidade do acesso às tecnologias de interação e de comunicação, entre outras, para o favorecimento do ensino e da aprendizagem de línguas leva ao problema da falta de acessibilidade a esta tecnologia.

3.1.2.3. O interesse e a vontade de praticar teletandem em oposição aos problemas técnicos e a falta de acesso à tecnologia que o viabiliza engendra dilemas e desafios.

Madalena e Antígona: os desafios dos problemas técnicos

No terceiro encontro presencial, ocorrido no dia 21 de Agosto de 2009, a discussão entre os participantes do curso começa com uma pergunta que visa problematizar as razões pelas quais algumas parcerias de teletandem fracassam: *F2: ((incomp)) e eu começo com os professores aqui com alguns questionamentos (+) (+) e na verdade ((incomp)) quais foram as dificuldades que levaram os interagentes de teletandem a ((dar um fim))?*

Dentre nossas participantes de pesquisa, sobressaíram asserções em que se destacavam aspectos ligados a tecnologia, que acabaram se sobressaindo a outros fatores como a falta de comprometimento dos parceiros, conforme anunciado por Antígona nesse encontro: *eu acho que, no meu caso, os problemas são só os tecnológicos (+) a minha parceira é comprometida.*

A explicação para isso é que aparentemente os interagentes uruguaios, que faziam teletandem com nossas participantes de pesquisa, não tinham acesso a conexão de internet com infra-estrutura necessária para dar suporte aos aplicativos que devem ser utilizados ao longo das sessões de teletandem. Essa falta de infra-estrutura acabava gerando problemas técnicos, como: queda constante de conexões, perda de som, perda de imagem (ou freqüente congelamento da mesma), por exemplo. É o que podemos notar na fala de Madalena:

MADALENA: teve umas questões tecnológicas porque: as vezes quando uma consegue ver a outra não consegue ouvir (+) quando consegue ouvir ouve tudo cortado (+) a nossa conexão cai muito muitas vezes e:: como ela a gente conversa por skype só que ela não tem msn (++) então eu acho que a nossa interação tem sido mais por e-mail do que é: (+) uma interação conjunta (Apêndice 15, 24:28).

Esses problemas levam os parceiros (Madalena e seu interagente) a desistirem do teletandem³⁵, adotando a prática de trocarem e-mails ou mensagens escritas quando na verdade deveriam estar interagindo com o uso de áudio, vídeo, quadro para anotações pessoais e elaboração de portfólio pessoal (*TalkAndWrite - TAW*), sites de busca, aplicativos para troca de dados e mensagens instantâneas (presentes no skype, no TAW, e em outros, são muito práticos quando se quer compartilhar um endereço de uma leitura, música, definição de verbete, imagem ou vídeo disponível na internet), etc.

Antígona também faz observações sobre os problemas técnicos que prejudicaram o desenvolvimento de suas interações. Durante esse terceiro encontro, o maior problema destacado por essa participante de pesquisa é com relação a falhas no som durante a interação:

“e: assim por um tempo eu achei que o problema era com a internet (+) a minha conexão, mas eu fiz o teste também com a F16 e é perfeito (+) então quais são os problemas que eu percebo (+) a questão realmente de ouvir (+) a comunicação funciona muito cortada o som é muito cortado e cai a todo instante nos dias de chuva também (+) cai a conexão e aí o que eu a gente faz (+) pra gente não parar a sessão a gente conversa pelo chat né por escrito (+) até a gente vai tentando é: conversar novamente mas realmente é muito difícil (+) inclusive (+) quando a gente colocou a questão da oralidade o meu caso específico a questão da oralidade que eu gostaria de aperfeiçoar a pronúncia né: a: conversa é muito difícil por causa da conexão então a gente trata de outras questões mas a questão da oralidade realmente fica comprometida” (Antígona, Apêndice 15, 32: 41).

Nota-se que no trecho destacado da fala de Antígona, essa interagente sente a necessidade de testar seus equipamentos de interação com outra pessoa, no caso F16, a fim de confirmar se os problemas técnicos são oriundos de falhas com seus equipamentos ou no suporte promovido para a conexão da qual ela dispunha. Constatou, com os testes feitos com F16, que seu equipamento não continha problemas e que em território nacional, com F16, a conexão não trazia prejuízos para a interação. Logo, Antígona chegou à suposição de que o

³⁵ No **Apêndice 10, 14:24**, Madalena reconhece que a prática de *chat* entre interagentes de diferentes nacionalidade não se configura como teletandem (“já que para se fazer Teletandem (de verdade) é necessário uma conexão de internet rápida, também câmera com microfone”).

problema de queda de áudio em suas interações com seu parceiro uruguaio deveria ser oriundo de problemas não locais.

Dalila: “uma ajuda a outra, com os desafios” (Apêndice 1, 148)

Em fórum intitulado *Experiência intercultural*, o tema da tecnologia também aparece, mas, desta vez, em um relato de Dalila no qual a participante de pesquisa conta que as dúvidas acerca “das novidades tecnológicas” (possível alusão aos recursos comumente utilizados na prática de teletandem) geraram cooperação entre os pares interagentes, a fim de que se viabilizem os encontros *online* e que a meta de tais encontros seja alcançada: o aprendizado das línguas-alvo a que tais interagentes se propuseram a aprender (LE) e a ensinar (LM).

“Minhas expectativas sempre foram boas e depois que conheci minha parceira me senti muito satisfeita e agora tenho a expectativa de manter a amizade que nasceu deste curso. *Uma ajuda a outra com os desafios e novidades tecnológicas*”. (Dalila, Apêndice 1, 148).

Outro excerto que contém intertextualidade com o tema do despreparo e alheamento tecnológico é a declaração postada por Dalila, na qual ela relata que problemas com as ferramentas de gravação de áudio e vídeo utilizadas durante a interação no Skype “atravancaram” as suas interações. A indisponibilidade dos recursos tecnológicos gerou, para Dalila, um obstáculo, que essa participante de pesquisa define como “dilema” e “desafio”, pois, entre outras conseqüências negativas, restringiu os horários para a interação e, assim, atrapalhou a prática do teletandem.

Dalila demonstra entendimento acerca dos benefícios que o visionamento de suas interações pode trazer-lhe para despertar uma maior consciência acerca de suas ações como aprendiz ou como especialista no aprendizado e no ensino das línguas-alvo (“Não estou sendo contra gravar, na verdade é ótimo depois poder ouvir as gravações e analisar nossa postura, nossas falas, estratégias de comunicação e tudo o mais”), e, embora tais benefícios sejam legítimos para a prática do teletandem, as dificuldades geradas pela imposição de um número *x* de horas de interação gravadas acabam tendo um “saldo negativo” para o desenvolvimento das próprias interações, devido, muitas vezes, à incompatibilidade entre os aplicativos utilizados para efetuar essas gravações, o tipo de conexão disponível para esses interagentes

brasileiros e uruguaios, o tipo de configuração dos sistemas operacionais multitarefa como *Windows, Windows XP, Linux, etc.*

Como a PS3 disse, a gravação em si foi uma das coisas que mais atravancou os meus encontros. Não estou sendo contra gravar, na verdade é ótimo depois poder ouvir as gravações a analisar nossa postura, nossas falas, estratégias de comunicação e tudo o mais. Bem, o meu dilema/desafio começou por eu não ter Skype e nem webcam em casa. Então me organizei para fazer as sessões de teletandem no laboratório da Unesp-Assis. Fui muito bem atendida e orientada pelos monitores lá. Inclusive, uma monitora, a (nome), se prontificou a abrir o laboratório para mim (e só para mim, rsrs) às 8h da manhã de segunda, tendo em vista que o laboratório só abre às 9h40 e das 8 às 10h era o único/melhor horário que eu e minha parceira encontramos. Contudo, fazer no laboratório tem os seus prós e contras. Contamos com todo apoio e recursos, porém, ficamos presas a apenas este horário. Uma vez não sendo possível ter a sessão na segunda (por necessidade/falta minha, da parceira ou do próprio laboratório), só na outra semana que iríamos nos falar. Tivemos uma série de acontecimentos (de origem diversas, mal estar, imprevistos, gripe suína, férias) que nos impossibilitaram de fazer as sessões na segunda e isso esfriou um pouco o nosso curso. Mas não pudemos fazer as sessões, porém, não perdemos contato. (Dalila, Apêndice 1, 173).

A postagem de Dalila nos leva a refletir a necessidade de planejamento interinstitucional para a prática do teletandem, não apenas a fim de facilitar a disponibilização de recursos tecnológicos que viriam a facilitar essa prática de ensino e aprendizagem de línguas a distância, mas também a fim e compor turmas com disponibilidade de horários compatíveis, por exemplo, e, além disso, evoca novamente a questão da “adaptação” e “sobrevivência” em meio virtual, reforçando minha percepção da necessidade de empoderar essas docentes para a emancipação nesse contexto, seja para que elas pratiquem melhor o teletandem, seja para que elas façam a mediação do processo de aprendizagem em teletandem de seus alunos mais seguras de si, ou ainda para que descubram e explorem novas possibilidades de aprendizagem em meio virtual.

Madalena: “para se fazer teletandem (de verdade)” (Apêndice 10, 19-20)

Madalena, no terceiro parágrafo de sua narrativa de experiência vivida, retoma as dificuldades que vivenciou em firmar uma parceria de teletandem e, ao longo das tentativas de se firmar essa parceria, com os problemas técnicos, a falta de acesso e a falta de intimidade com os recursos que subsidiavam a aprendizagem em teletandem:

As expectativas que nutria em fazer o Teletandem só não eram maiores que os problemas técnicos e de encontrar um parceiro. Tive contato com três parceiros antes de encontrar uma parceira com quem pude me comunicar por mais de alguns e-mails. Acredito que os problemas com as novas tecnologias podem ser uma das partes mais negativas da prática do Teletandem, não somente a falta de conhecimento da nova tecnologia, seus comandos, e uma infinidade de coisinhas que se precisa saber, mas também, o problema de não ter acesso a tudo isso, já que para se fazer Teletandem (de verdade) é necessário uma conexão de internet rápida, também câmera com microfone, e podemos concordar que, mesmo com todo o avanço tecnológico, nem todos contam com estes meios para a uma comunicação mais dinâmica. Talvez seja por isso que muitos ainda se utilizam dos métodos mais comuns como o msn (chat). (Madalena, Apêndice 10, 14:24).

Com o trecho em questão, essa participante de pesquisa corrobora para o reconhecimento de uma representação social que se construía (por ocasião da coleta de dados deste estudo) acerca da tecnologia como algo cada vez mais necessário para a prática docente, mas ainda fora de seu alcance. Por persistir em ser de difícil acesso, impõe o desafio da busca tanto pelos recursos tecnológicos, pela familiarização com esses recursos, quanto por uma prática reflexiva que possa ajudar a reconhecer nessas tecnologias seu potencial para otimizar o processo de aprendizagem em línguas estrangeiras.

- 3.1.2.4. Ferramenta que pode vir ao socorro de dificuldades de professores de LE em oferecer situações de prática de conversação significativas/ motivadoras para seus alunos.

Gesebel: teletandem “um módulo dentro do programa” (apêndice 2, 743:747)

Durante o primeiro chat ocorrido na plataforma TelEduc, Gesebel ingressa na sala de bate-papos quando a discussão já estava adiantada. Logo é recepcionada por F2 que a convida a participar da conversa, fazendo-lhe uma pergunta acerca da possibilidade de se apresentar o teletandem aos alunos dessa participante de pesquisa.

Uma vez tendo sido inserido na discussão pela ação de F2, um dos formadores que mediava a discussão no chat, nossa participante de pesquisa (Gesebel) posta sua resposta,

alegando que espera usar o teletandem com seus alunos: “(16:42:43) **Gesebel** fala para **Todos**: sim, é por isso que espero chegar aos alunos”.

Um outro colaborador, que não figura entre nossas participantes de pesquisa (PS5), problematiza a questão poucos segundos antes (quase concomitantemente à postagem) da resposta de Gesebel, alegando que a apresentação do teletandem deva ser feita segundo propostas de atividade “extra-classe” e com alunos “pré-selecionados”.

Gesebel, logo em seguida, afirma concordar com PS5 sobre a ideia de que, pelo menos a princípio, a apresentação do teletandem aos alunos seja sob o formato de atividade “extra-classe”: “(16:43:09) **Gesebel** fala para **Todos**: concordo com o PS5 que, a princípio, deva ser uma atividade extra classe”.

Existe a possibilidade de Gesebel estar concordando com a sugestão de PS5, por enxergar no posicionamento de seu colega uma solução para o problema do interesse dos alunos. A preocupação em motivar os alunos é entendida como uma característica importante para o sucesso das interações em teletandem, conforme foi discutido no primeiro fórum e segundo o apresentado por Portifar³⁶ e por F16³⁷.

Digo isso por inferir que, segundo a percepção desses docentes, apresentar o teletandem como uma atividade “obrigatória” à rotina de toda a sala de aula possa desmotivar os alunos ou gerar problemas de gerenciamento da rotina pedagógica desses profissionais. Veja-se a postagem de Miriã, quando esse participante se expressa no primeiro fórum de debate: “seria interessante colocar em parcerias alunos que se interessem, um grupo pequeno, para que observarmos, avaliarmos, refletirmos e fazer as adequações necessárias.”.

Em seguida, no bate-papo em questão, F2 diz concordar com o posicionamento de Gesebel e PS5, ao que Gesebel responde que existe a possibilidade de, no futuro, o teletandem ser inserido na rotina escolar de seus alunos sob o formato de um “módulo”:

(16:43:39) **F2** fala para **Todos**: ok, acho que vocês têm razão

³⁶ em: “Depois de refletir, acredito que a oportunidade deveria ser aberta a todos para que os que se interessassem e/ ou se adaptassem ao sistema pudessem participar. Como foi dito pela F12 no encontro presencial, o teletandem”

³⁷ em: Gostei do posicionamento da Portifar, realmente a questão central está no interesse, algo que os mobilize a desejar aprender”

(16:43:39) **GESEBEL** fala para **Todos**: **mas penso que no futuro possa ser um módulo dentro do programa**

(16:44:07) **F2** fala para **Todos**: Essa troca entre os alunos seria muito interessante (**Gesebel, Apêndice 2, 743: 747**).

O formador F5 problematiza a questão da apresentação do teletandem sob o formato de um módulo dentre outros no currículo escolar desses alunos e questiona: “(16:44:25) **F5** fala para **Todos**: Será que um módulo, ou seria uma alternativa ao ensino predominante?”

Gesebel responde negativamente, alegando que o teletandem não poderia ser apresentado como uma alternativa “predominante” para o ensino de espanhol como língua estrangeira para seus alunos, pois existe a necessidade de “se testar” o teletandem no referido contexto, primeiramente experimentando essa possibilidade, e em seguida, aparecem menções a formalização de “projetos” como solução plausível:

(16:45:12) **GESEBEL** fala para **Todos**: acho que predominante nesse momento não, nós e eles precisamos testar por um tempo

(16:45:14) **F2** fala para **Todos**: Poderiam fazer projetos juntamente com outros professores. Por exemplo, os alunos se juntam para discutir geografia das regiões onde vivem...

(16:45:30) **F2** fala para **Todos**: Concordo plenamente, PS5

(16:45:44) **GESEBEL** fala para **Todos**: sim, é o que pretendo com meu parceiro teletandem (**Gesebel, Apêndice 2, 752: 757**).

Após a reflexão até então suscitada, Gesebel volta a tocar no caráter complementar que o teletandem deveria assumir em seu contexto de docência explanando: “particularmente, tenho dificuldade em desenvolver a oralidade”, ou seja, o teletandem é, então, entendido como solução para a carência de possibilidades de se instaurar situações comunicativas motivadoras para a prática da oralidade na língua-alvo em sala de aula.

(16:47:23) **GESEBEL** fala para **Todos**: acho mesmo que vem para complementar, porque particularmente tenho dificuldade em desenvolver a oralidade, e essa seria uma complementação

(16:47:49) **F5** fala para **Todos**: Ok, também concordo.

(16:47:53) **F2** fala para **Todos**: Concordo, Gesebel.

(**Gesebel, Apêndice 2, 765: 768**)

Assim, temos que, para nosso participante de pesquisa, em suas reflexões com seus colegas neste chat, o teletandem é entendido como uma alternativa à falta de possibilidades de se praticar a L-alvo oralmente de um modo que lhe seja satisfatório em seu contexto de atuação docente.

Esse tipo de compreensão pode estar baseada em uma insegurança referente ao teletandem ou em uma percepção limitada da potencialidade do ensino/aprendizagem de línguas nessa modalidade. Afinal, com seus princípios interativos e com os recursos dos quais dispõe em meio virtual, a prática do teletandem se restringiria à oralidade na L-alvo apenas se esse fosse o objeto de seus pares interagentes.

Embora denote essa percepção restrita de seu potencial, a proposta de apresentação do teletandem sob o formato de um módulo dentro de um currículo pedagógico específico parece possibilitar essa alternativa, uma vez que, para esses docentes, o teletandem deva ser apresentado como uma atividade complementar.

Com base nos dados deste estudo de caso, posso traçar inferências acerca das razões pelas quais nossas participantes de pesquisa insistem em representar o teletandem apenas como algo que venha a “subsidiar a sala de aula presencial”. Em uma das suposições, destaco a dificuldade em se desenvolver atividades de conversação que venham a facilitar a aprendizagem em sala de aula em contraposição ao potencial que o teletandem apresenta para prática da oralidade segundo estratégias de (a) autorregulação (eu presto atenção a *como* falo e ao *no que* falo), (b) regulação pelo outro (meu par interagente estará atento aos mesmos aspectos e pronto para me ajudar) e (c) regulação pelos conteúdos e serviços disponíveis em rede para confirmação ou refutação de hipóteses na l-alvo (regulação pelo objeto) (MITCHELL, R; MYLES, 1998). Outra suposição é a de que a pouca experiência sobre ensino e aprendizagem em teletandem (ou em qualquer outra modalidade que faça uso da mediação por computador) esteja intimidando nossas participantes de pesquisa e, assim, favorecendo-lhes escolhas “menos ousadas” em seus planos sobre a inserção do teletandem em contexto público de ensino.

3.1.3. Considerações

Com a interpretação dos dados apresentados nesta primeira parte do capítulo de análise, procurei responder a primeira pergunta de pesquisa deste estudo, ou seja, “como as participantes de pesquisa se expressam (que representações evocam) acerca do potencial do teletandem e dos aplicativos tecnológicos para o ensino/aprendizagem de línguas?”.

A análise demonstra que as representações das participantes de pesquisa, radicadas nos contextos de interação proporcionados pelo curso (ou seja, durante os debates instaurados ou na plataforma virtual ou nos encontros presenciais) são tecidas mediante o estranhamento e o esforço dessas professoras em (re)construir (re)conhecimentos acerca da relação existente entre sua prática docente mediante a tecnologia antes e depois de experimentar o teletandem (um elemento novo na realidade social dessas colaboradoras).

A tecnologia, enquanto uma espécie de “imagem primordial” é entendida como um monstro, um fenômeno invasor e fatal, que engendra mudanças abruptas nas relações sociais, que deveria ser subjogado, mas que é protegido pela barreira da exclusão digital. O teletandem, enquanto mediador da relação destes docentes com algumas matizes do universo tecnológico é entendido pelas professoras como um meio de romper barreiras socioeconômicas e de se reintegrar a um universo onde fulguram novas práticas vinculadas à tecnologia. O teletandem, oferecido no curso de formação continuada, é como uma *brecha* (MORIN, 2007) ou uma fissura que engendra uma mudança na rotina dessas docentes e leva o ciclo vicioso da exclusão digital a sofrer abalos.

3.2. Parte II: Dados referentes à segunda pergunta de pesquisa

Esta segunda parte do capítulo de análise visa a expor a interpretação dos dados coletados nos quais se encontram evidências que nos ajudarão a responder à segunda pergunta de pesquisa deste estudo de caso, ou seja: *como as participantes de pesquisa se representam e representam seus alunos ao refletirem acerca da inserção do teletandem em contexto público de ensino?*

Os dados deste estudo que contemplam a segunda pergunta de pesquisa seguem a mesma estruturação estabelecida na Parte I deste capítulo de análise e apontam para três “campos” semânticos representacionais que se inter-influenciam: a) como as participantes de pesquisa se representam com relação à tecnologia, b) como as participantes de pesquisa representam seus alunos com relação à tecnologia; e c) como as participantes de pesquisa representam seus alunos com relação a aprendizagem em teletandem:

Como as participantes de pesquisa se representam com relação à tecnologia

Eu e a tecnologia	Desnorteadas em meio a um oceano de novas informações e possibilidades.
	Despreparadas, alheias e temerosas com relação ao uso da tecnologia.
	“Vítimas” de uma formação acadêmica que favorece uma postura resistente frente à tecnologia.
	Segregadas de seus alunos.
	Paradas no tempo, professoras de “práticas medievais”.

Quadro 13: Como as participantes de pesquisa se representam com relação à tecnologia.

Como as participantes de pesquisa representam seus alunos com relação à tecnologia

Os alunos e a tecnologia	Sentem prazer ao interagir com outras pessoas pela internet.
	Aprendem muito rápido quando o assunto é tecnologia.
	O processo de interação deles com o mundo e com a tecnologia é diferente.
	São mais evoluídos, pertencem a uma geração mais jovem cujos integrantes já nasceram com “chip na nuca”.

Quadro 14: Como as participantes de pesquisa representam seus alunos com relação à tecnologia.

Como as participantes de pesquisa representam seus alunos com relação a aprendizagem em teletandem

Imaturos para o exercício de uma abordagem de aprendizagem autônoma.

Quadro 15: Como as participantes de pesquisa representam seus alunos com relação a aprendizagem em teletandem.

Apresento a seguir a análise dos dados que corresponde à formação dos quadros supracitados.

3.2.1. Como as participantes de pesquisa se representam com relação à tecnologia:

3.2.1.1. Desnorteadas em meio a um oceano de novas informações e possibilidades

Madalena: “Acredito que as aulas serão um norte para o bom funcionamento das sessões, afinal, novas tecnologias são difíceis de se absorver de início” (Apêndice 1, 206)

No fórum intitulado *Minhas experiências de Teletandem*, Madalena toca no assunto da tecnologia, afirmando que as aulas presenciais do curso lhe serão da mesma importância de “um norte” (ponto de referência cardinal), mediante as novas tecnologias e a necessidade de muitas informações para o uso das mesmas.

Sem um norte, um barco ficaria a deriva, sem ter como estabelecer uma meta, um comando, sem rumo certo, assim como Madalena diz que ficaria em meio a grande quantidade de informações sobre o funcionamento de ferramentas tecnológicas que a prática de teletandem requer como pressuposto, como podemos notar no trecho a seguir:

“Acredito que as aulas serão um norte para o bom funcionamento das sessões, afinal, novas tecnologias são difíceis de se absorver de início, pelo menos para mim, as aulas vão ajudar muito, só tenho receio de não acompanhar toda informação, mas vou tentar me empenhar bastante” (Madalena, Apêndice 1, 206).

Madalena também afirma que esses muitos saberes sobre tecnologia que são pressupostos para a prática de teletandem (ou “novas tecnologias”) são de difícil absorção (“difíceis de se absorver”), ou seja, a realidade subjacente à prática do teletandem exige empenho, em especial para aquele que não tem intimidade com a mediação exercida por meios de interação e comunicação virtuais, pois é difícil fazer com que ela se integre aos hábitos dessa participante, a sua vida cotidiana. O teletandem é uma prática que exige muitas outras práticas e saberes relacionados ao universo *online*.

Há algo que quero salientar neste momento da análise: para nossas participantes de pesquisa, a maneira como o valor da tecnologia (e do teletandem) para o ensino e a

aprendizagem de línguas é representada é diferente daquele evidenciado por Buzato (2001) em sua pesquisa.

No estudo realizado por Buzato (2001, p. 18)³⁸ sobre letramento digital de professores, o autor salienta que professores que crêem que seu papel no ensino e aprendizagem da l-alvo é o de fonte de insumo, o de “fornecedor de informações”, vêem no computador uma ameaça por representá-lo como um bom armazenador de conteúdos e, assim, esses docentes tendem a ser resistentes quanto à mediação do computador em propostas de situações de aprendizagem oferecidas a seus alunos.

No presente estudo de caso, os professores representam a tecnologia e o teletandem como possibilidades de remediar ou diagnosticar problemas relacionados ao contexto tradicional de ensino de línguas (como a dificuldade em se instaurar situações comunicativas, capazes de levar o aluno a desenvolver sua competência oral na l-alvo), por exemplo. Além disso, ao longo dos dados, nossas participantes demonstram que desejam aprender sobre tecnologia e teletandem para melhor ensinar seus alunos. Eles desejam se emancipar em meio virtual, para poderem ser capazes de, também, emancipar seus alunos. Entretanto, autonomia e emancipação são pontos árdus em suas reflexões, que lhes proporcionarão grandes conflitos ao longo deste estudo de caso.

Resumidamente, o que presenciamos com o relato de Madalena é a descrição de alguém que está em uma fase de transição, um sujeito em meio a um período histórico-social que se figura na transição entre práticas de ensino e de aprendizagem de línguas que exigiam o uso de tecnologias menos complexas em um sentido: no sentido mediacional.

Explico: até meados dos anos 90, para se pesquisar um verbete, sua recorrências em textos de diferentes gêneros, o docente ou o aluno ia a uma livraria ou biblioteca, procurava pistas em fichas catalográficas organizadas por ordem alfabética, dentro de pequenas gavetas de fichários, anotava certa quantidade de nomes e datas, dirigia-se a algumas prateleiras ordenadamente enumeradas e coletava seus bancos de dados para pesquisa mais apurada.

³⁸ <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000219553>

Caso não conseguisse executar essas tarefas, poderia proceder como observador: reparando no movimento em seu entorno e reproduzindo as etapas que conseguisse discriminar deste processo de busca, ou poderia interagir diretamente com alguém que demonstrasse conhecer esses procedimentos, como um bibliotecário, por exemplo, ou ainda proceder por tentativa e erro, arriscando seu tempo e sua paciência em um oceano de fichas datilografadas em papel cartão.

Hoje, quase tudo está digitalizado, a mediação se dá pelo computador e pode-se ainda bisbilhotar para aprender (*lurker*), buscar se relacionar com quem tem conhecimentos que são de seu interesse (*link*); ou se arriscam a fazer coisas novas sem uma orientação prévia (*lunge*)³⁹, mas o *como* fazer isso mudou.

Atualmente, para se ter acesso a essas mesmas informações é necessária a *netiqueta*, devem ser conhecidas ferramentas de pesquisa e bancos de dados que sirvam como fonte segura ao assunto de interesse e seus respectivos endereços, novos procedimentos e novos critérios até mesmo para a seleção e a postagem de palavras-chaves em sites é necessária (como o uso de aspas e outros sinais). Também, devem-se ter critérios de busca e de seleção mais bem definidos, mediante a abundância de dados disponíveis. Antes disso, deve-se saber ligar um computador, estabelecer acesso a conexão de internet apropriada para o tipo de atividade que deseja exercer em meio virtual, dentre outros muitos saberes, os quais são sempre tomados como pressupostos, mas que não necessariamente o são para algumas pessoas que estão em transição entre esses dois universos que coexistem.

³⁹ Fonte: <http://www.innovateonline.info/index.php?view=article&id=524>. Acesso em: Novembro 2010.

3.2.1.2. Despreparadas, alheias e temerosas com relação ao uso da tecnologia

Gesebel: “o uso das novas tecnologias é exigido, porém não há preparo, as pessoas ainda temem estragar aparelhos e tudo mais (...). Fazer parte deste curso de formação é começar a andar por um caminho novo, de descobertas, desafios e encantamento” (Apêndice 1, 93)

Segundo Mccombs e Vakili (2005), dificuldade de acesso a “novas tecnologias” e disparidade entre o que se faz e o que se pode fazer com essa tecnologia em termos de educação são problemas que ainda afligem professores em todas as partes do globo, mas quando se há a disponibilidade de acesso a tecnologia, um outro problema se instaura: a falta de preparo para o uso efetivo de recursos tecnológicos na prática docente. Isso é o que encontramos na postagem a seguir, também de Gesebel.

“Eu acredito que as dúvidas existem porque tudo isso é novo, não se adquire prática até que se pratique, o uso das novas tecnologias é exigido, porém não há preparo, as pessoas ainda temem estragar aparelhos e tudo mais (...). Fazer parte deste curso de formação é começar a andar por um caminho novo, de descobertas, desafios e encantamento. É fazer parte da modernidade, desse mundo digital do qual não podemos fugir” (Gesebel, Apêndice 1, 93).

O despreparo para o uso das novas tecnologias passa a ser entendido como uma forma de exclusão social. Afinal, para Gesebel, só passa a existir uma chance de acesso ao novo mundo das tecnologias a partir do momento que essa participante de pesquisa é apresentada aos caminhos que a levam até lá: um curso semipresencial *Formação de professores para o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras em Tande*, alusão que remonta a representação de “um norte”, expressão já mencionada anteriormente.

No fórum *Por que umas parcerias ‘dão certo’ e outras não*, a participante de pesquisa Gesebel cita três aspectos que, segundo suas percepções, podem afetar o sucesso das parcerias de teletandem: (a) o desrespeito ao princípio da reciprocidade; (b) mau entendimento do princípio da autonomia (“Embora digamos que é uma aprendizagem autônoma, necessitamos da participação do outro para que ela flua”; e “o comprometimento”); (c) a restrição ao acesso à tecnologia (“a disponibilidade dos recursos tecnológicos”).

Isso nos leva a perceber como a exclusão tecnológica, com a qual devem lidar ainda muitos educadores, é percebida com pesar e lástima pelos mesmos. Tal percepção possibilita inúmeras reflexões.

Segundo Buzato (2007, p. 110), por exemplo, as próprias tentativas de “inclusão digital” para docentes acabam por ter efeito negativo, por terem sido efetivadas segundo orientação para o atendimento de “demandas funcionais” pré-estabelecidas, de acordo com exigências do capitalismo pós-industrial e seus novos mecanismos de produção, consumo e distribuição de bens simbólicos.

A meu ver, a forma como Buzato explicita a exclusão digital assemelha-se ao problema apresentado por Rancière (2002, p. 20) como sendo o do “princípio embrutecedor”, segundo o qual a abordagem utilizada para promover o aprendizado acaba por demonstrar ao aprendiz que ele está em face de algo que não poderá compreender por si só, em uma dinâmica segundo a qual uma inteligência tenta subjugar a outra, ao invés de emancipá-la.

Ao considerarmos esses autores frente à percepção de exclusão de nossa participante de pesquisa, que alega que a “(falta de) disponibilidade de recursos tecnológicos” pode vir a prejudicar as interações em teletandem, levando a parceria à falência, podemos arriscar, por indução, que uma abordagem que venha a ser utilizada na inserção do teletandem em contextos públicos de ensino deve contemplar princípios emancipadores, respeitando tanto as necessidades locais quanto o exercício da autonomia dos envolvidos.

A tarefa não parece fácil, mas há uma pista que deve ser considerada, e essa pista nos é dada pelo próprio Rancière, quando este aborda o princípio emancipador: não devemos subjugar uma inteligência à outra, subestimando com abordagens impositivas aqueles que estão na condição de aprendizes, devemos respeitar as inteligências e incentivar-lhes “a vontade” do aprendizado (RANCIÈRE, 2002, p. 25-26).

Gesebel e Miriã: “Há pessoas que se adaptam a novas realidades, outras não” (Apêndice 1, 169: 170)

O trecho a seguir foi extraído de um fórum intitulado *Por que algumas parcerias ‘dão certo’ e outras não*. Nesse excerto, a participante de pesquisa Gesebel alega que o desrespeito ao princípio da reciprocidade e da autonomia, aliados a ausência de “empatia” entre os pares interagentes, pode por a parceria em risco. Miriã, aparentemente, concorda com o posicionamento, há pouco citado, de Gesebel, contudo em sua postagem nesse mesmo fórum, apresenta outro encaminhamento para o debate da tecnologia, aparentemente discordando da conclusão da colega que afirmou “Há pessoas que se adaptam a *novas realidades*, outras não”:

“Acredito que depende de vários fatores. Embora digamos que é uma aprendizagem autônoma, necessitamos da participação do outro para que ela flua. O comprometimento, a disponibilidade dos recursos tecnológicos, de horários e a empatia, tudo isso contribui. Há pessoas que se adaptam a novas realidades, outras não” (Gesebel, Apêndice 1, 169).

Ao citar “capacidade de adaptação” Gesebel evoca uma espécie de “teoria de seleção”. É possível que se essa fala de Gesebel fosse problematizada, chegássemos a reconhecer mais evidências dessa evocação, além das evidências já deflagradas neste estudo, em que “sobreviver” nas parcerias de teletandem, ou em meio virtual, aparenta depender de uma capacidade de adaptação rápida a mudanças contextuais, das quais não podemos “fugir”.

Notemos eco dessa evocação na postagem de Miriã, para quem a aprendizagem de idiomas em contexto teletandem configura-se como um desafio que traz em si alguns obstáculos, como “o problema com horário e com tecnologia”, todos, porém, passíveis de serem transpostos (o que talvez evoque a relação adaptação e sobrevivência que acabei de citar), mediante o real comprometimento dos pares interagentes com o processo de aprendizagem que estão vivenciando em tandem.

“Assim como a Gesebel tb [também] acredito que o comprometimento, a disponibilidade e a empatia dos parceiros sejam o alicerce de uma boa interação, pois como bem colocado pelos colegas, os problemas com o horário e com a tecnologia serão resolvidos a partir do momento em que eu me comprometa a fazer o tandem. Exemplos são os já relatos aqui: pedir ajuda ao filho, não ter *cam/skype* [câmera] e se dirigir ao lab [laboratório], aprender a instalar o *callgraph* e outros aplicativos... A partir do momento em que eu me disponibilizo a interação, ou a qq [qualquer] outra coisa na vida, eu não terei problemas, pois vou resolvê-los para dar o melhor de mim”. (Miriã, Apêndice 1, 170).

Miriã dá até mesmo exemplos dos tipos de problemas e das estratégias comumente utilizadas pelas participantes de pesquisa para solucioná-las (“pedir ajuda ao filho, não ter *cam/skype* [câmera] e se dirigir ao lab [laboratório], aprender a instalar o *callgraph* e outros aplicativos”).

O que demonstra que a capacidade de “adaptação” no referido contexto, não se restringe a mudanças hereditárias capazes de deflagrar processo evolutivo, mas se refere à capacidade de aprendizagem e melhor aproveitamento de informação relevante para a emancipação em contexto virtual, segundo as estratégias de que o usuário/ aprendiz em meio virtual for capaz de dispor.

O que poderia ajudar na “adaptação” e conseqüente “emancipação” dos professores em meio virtual, seria explicitar e aprimorar estratégias de busca por informação relevante mediante situações-problema em meio virtual. Ou seja, libertar essas participantes da necessidade de ajuda de seus filhos, maridos ou técnicos, quando elas se encontram frente a frente com um obstáculo tecnológico, empoderando-as com o conhecimento de estratégias que possam ajudá-las a resolver seus problemas a partir das informações veiculadas no próprio meio virtual.

Miriã: “F2 fala para MIRIÃ: Ele entra automaticamente, Miriã? Junto com seu skype?” (, Apêndice 2, 91: 120)

Há também dados relevantes para a percepção de alheamento em relação às tecnologias presente na representação de nossas participantes de pesquisa, como podemos notar no primeiro bate-papo, que ocorreu durante o dia 22 de julho e durou aproximadamente duas horas e meia. Nele, participaram quatro formadores, nenhum mediador e apenas três de

nossas participantes de pesquisa (Dalila, Miriã e Antígona), além dos demais participantes do curso de formação continuada que não se configuram como participantes de pesquisa (PS).

Correspondendo ao título atribuído ao bate-papo (*Tecnologia e formação continuada*) os colaboradores envolvidos nessa primeira sessão decidiram debater um tópico específico, com o propósito de buscar solução para um problema que estavam encarando com as atividades propostas pelo curso: as gravações de um determinado número de interações. É o que expõe PS6: (15:03:36) **PS6** fala para **Todos**: *gostaria de saber se vcs estão conseguindo gravar as interações?*

O problema estava mais diretamente relacionado à falta de intimidade com os programas utilizados para a gravação de conversas no Skype, como demonstra o trecho a seguir:

(15:04:17) **PS2** fala para **Todos**: ainda não consegui nenhuma interação
 (15:04:39) **PS8** fala para **Todos**: estou indo ao laboratório e lá gravam mas depois não encontrarm
 (15:05:03) **F9** Entra na sala...
 (15:05:06) **MIRIÃ** fala para **PS6**: Eu estou agravando em casa
 (...)
 (15:06:54) **PS8** fala para **Todos**: sim mas outro dia queríamos ver a gravação e não encontramos
 (15:06:55) **F5** fala para **Todos**: Bom, uma das questões está na dificuldade que temos de lidar com a tecnologia e gravar, parece-me que é uma delas.
 (15:07:10) **F6**. fala para **Todos**: Olá! Espero que estejam todos bem!
 (15:07:22) **PS8** fala para **MIRIÃ**: Tomara que esteja lá mesmo
 (15:07:28) **MIRIÃ** fala para **PS8**: então foram apagadas
 (15:07:34) **PS2** fala para **Todos**: vou sempre ao laboratório e não consigo nada
 (15:07:48) **PS8** fala para **F5**: Simmmmmmmmmmmmmmm (resposta a fala de F5 as 15:06:55)
 (15:07:56) **F5** fala para **MIRIÃ**: (nome), acho que aqui (na unidade do Sudoeste de São Paulo) isso (as gravações) não está funcionando.
 (15:08:06) **F6**. fala para **Todos**: Parece-me que as gravações realizadas no lab. não estão indo bem, estou certa?
 (15:08:27) **PS8** fala para **MIRIÃ**: É mas como fica? Já pensou e o tempo que fomos lá?
 (15:08:38) **PS6** fala para **Todos**: é isso eu gravei em casa mas não abre
(Miriã, Apêndice 2, 36:62).

Cabe ressaltar aqui que os participantes do curso de formação continuada estavam divididos em duas turmas, a) uma das turmas era formada por nossas participantes de pesquisa vinculadas a uma diretoria de ensino do Noroeste do estado de São Paulo; e, b) PS, são colegas de nossas participantes de pesquisa, essa turma é vinculada a uma diretoria de ensino do Sudoeste do estado de São Paulo.

Ambas as turmas tinham como um de seus deveres gravar um determinado número de horas das interações de teletandem que faziam com seus pares interagentes uruguaiois. Para que essas gravações fossem efetivadas era necessário que os participantes do curso conhecessem e soubessem fazer uso de ferramentas como *EatCam Webcamrecorder*, *audacity*, *Call Graph*, *msn recorder*, entre outras disponíveis na rede, testando-as e escolhendo dentre elas a que melhor se adaptasse para o cumprimento da meta de gravações em sua rotina de interações de teletandem.

A solução encontrada pelo grupo foi optar pelo uso do *Call Graph*, por ser esse um programa planejado para gravação sonora das interações em *Skype*, de fácil instalação e utilização e por já estar disponível nos computadores do laboratório onde as participantes de pesquisa poderiam ter acesso à conexão de ótima qualidade e aparelhagem completa e moderna para suas interações, conforme poderemos observar no trecho a seguir, extraído da primeira sessão de bate-papo:

(15:12:11) **F5** Sai da sala...

(15:12:16) **F2** fala para **MIRIÃ**: Ele entra automaticamente, **MIRIÃ**? Junto com seu skype?

(15:12:20) **F5** Entra na sala...

(15:12:30) **MIRIÃ** fala para **F9**: Sim **F9** (nome) tem dado certo, já até escutei

(15:12:44) **PS6** fala para **Todos**: sei la me parece complicado de todos os lados

(15:12:44) **F5** fala para **Balbina**: Ainda não sei...

(15:13:22) **F2** fala para **MIRIÃ**: Que bom, **MIRIÃ** que tem dado certo. Vc mesma baixou o Call Graph?

(15:13:42) **MIRIÃ** fala para **Todos**: o Call Graph entra automaticamente, junto com o skype só tenho que clicar em gravar.

(15:14:03) **MADALENA** fala para **Todos**: Alguém sabe se o laboratório já está funcionando

(15:14:04) **F9** fala para **Todos**: Quem mais usa o programa que a **MIRIÃ** usa?

(15:14:17) **MIRIÃ** fala para **F2**: Sim **F2** eu mesma baixei

(15:14:20) **F2** fala para **Todos**: Talvez fosse mais interessante gravar com o Call graph, pessoal

(15:14:34) **F9** fala para **Todos**: Concordo **F2** e **MIRIÃ**.

(15:14:35) **F2** fala para **Todos**: mesmo que ele só grave o áudio

(15:14:38) **F5** fala para **Todos**: E se tentarmos no Lab. aqui em (nome da cidade onde se situava o campus em que a equipe do Sudoeste se encontrava).

(15:14:42) **F6** fala para **Todos**: O melhor recurso p/ o Skype é o *Callgraph*, no tutorial que fiz mostra como configurar para gravar assim que se inicia uma conversa

(15:14:49) **PS6** fala para **Todos**: Qual o procedimento para baixAR?

(15:14:57) **F6**. fala para **Todos**: Se precisarem de ajuda estou às ordens!

(15:15:45) **F2** fala para **F6**.: Onde está o tutorial, **F6**? O pessoal poderia baixar em casa

(15:15:59) **F6**. fala para **Todos**: No TelEduc

(15:16:05) **PU2** Entra na sala...

(15:16:21) **F6**. fala para **Todos**: Juntamento com todos os outro - disponíveis e fáceis de utilizar

(15:16:43) **F2** fala para **Todos**: Que bom! Lá está tudo explicado como usar o Call graph. Acho que seria a melhor opção.

(Miriã, Apêndice 2, 91: 120).

Na verdade, antes desse bate-papo, um tutorial sobre como utilizar o *Call Graph* já havia sido postado na plataforma TelEduc e, antes mesmo da postagem desse conteúdo na plataforma TelEduc, haviam sido oferecidas durante a segunda etapa de um dos encontros presenciais instruções práticas (com possibilidade de teste) sobre o uso do *Skype*, *Talk and Write* e *Call Graph* em laboratório de informática. Contudo, o uso do Call Graph era facultativo, ou seja, não havia sido determinado como obrigatório, havia apenas sido oferecido como uma alternativa possível para as gravações das interações de teletandem entre os participantes brasileiros e seus interagentes uruguaios.

Os problemas com relação ao uso do *Call Graph* eram amplos, pois apesar de ter sido postado na plataforma TelEduc um tutorial explicando como proceder mediante a ferramenta, ainda haviam dúvidas sobre (a) como instalá-la (o que demonstra que nossas participantes não conheciam sites de downloads, como os famosos *baixaki*, *sosdownloads*, *superdownloads*, *4shared* entre outros, ou que, se os conheciam, não sabiam como proceder para que a instalação fosse efetivada); (b) como iniciar o uso da ferramenta (o que demonstra que as participantes ou não conheciam sites de busca, ou não sabiam que em tais sites poderiam encontrar tutoriais, ou que sabendo onde buscar as informações e localizando-as, por certo não estariam familiarizados com a linguagem utilizada nesse gênero textual); (c) como salvar os dados gravados (na verdade, uma vez terminada a gravação, o programa pergunta se você deseja ou não salvar o arquivo); (d) como consultar esses dados em seus arquivos (clique com o ponteiro do mouse sobre a pasta onde os arquivos foram salvos e clique sobre o ícone dos arquivos, para abri-los).

O aprendizado mais relevante que podemos extrair da leitura dos dados sobre as dúvidas dos professores com a instalação e uso do *Call Graph* (e da evocação das lembranças dessa experiência vivida que foi o curso de formação continuada *Formação de professores para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras em Tandem*) é que devemos nos atentar para os perigos que nossas pressuposições infundadas podem nos colocar. Afinal, muito mais do que a falta de intimidade dos professores envolvidos no contexto de pesquisa com os recursos tecnológicos, o que fica evidente é a falta de informação que os formadores desse curso tinham sobre o nível de conhecimento desses participantes com relação às tecnologias que eles teriam que fazer uso ao longo de suas interações de teletandem.

Essa falta de conhecimento dos formadores acerca das participantes do curso, essa lacuna informacional sobre a proficiência de nossas participantes em informática, resultou em um excesso de pressuposições infundadas que atravancaram a fluidez desejada para o desenvolvimento das tarefas propostas para essas mesmas participantes. Em outras palavras, muitos obstáculos poderiam ter sido superados se houvesse um mapeamento acerca do tipo de conhecimento que essas participantes tinham sobre informática.

Há outro trecho extraído dessa mesma primeira sessão de bate-papo que parece corroborar para esse posicionamento que acabo de apresentar, trata-se do trecho a seguir em que dois dos formadores (F2 e F6), percebendo a insuficiência informacional que a sugestão

de “baixar da internet” o programa sugerido para as gravações representa, muda de estratégia, oferecendo ao participante com dúvidas (PS9) uma explicação mais detalhada sobre onde localizar informações que o ajudassem a superar suas dificuldades:

(15:28:09) PS9 fala para Todos: não estou conseguindo gravar as minhas interações e *noa* posso ir ao laboratório porque a minha parceira trabalha o dia todo

(15:28:28) F6. fala para Todos: pode me contactar tb. PS9 (F6 passa seu e-mail)

(15:28:35) F5 fala para PS6: Bom, pelo menos vocês estão interagindo... Isso já é alguma coisa...

(15:28:38) F6. fala para Todos: Ajudarei no que for possível

(15:29:00) F2 fala para Todos: PS9, baixe o Call Graph em seu computador. Vc fala com seu parceiro pelo skype?

(15:29:19) F9 fala para PS9: PS9, a F6 nos sugeriu o Call Graph.

(15:29:26) F6. fala para Todos: Dar instruções via e-mail ou *online* é o que faço diariamente em várias universidades em que dou suporte

(15:29:29) F9 fala para Todos: Você já experimentou (o Call Graph)?

(15:29:50) F6. fala para Todos: Só uso ele F9

(15:29:57) F6. fala para Todos: não tenho problemas

(15:30:1) PS9 fala para Todos: falo pelo skype e baixei o cam studio mas não consegui gravar

(...)

(15:32:21) F5 fala para PS9: Por que você não tenta baixá-lo?

(15:32:24) PS9 fala para Todos: e so baixar este programa (?)

(...)

(15:33:25) F2 fala para PS9: Vá em material de apoio aqui na barra azul do teleduc e há uma explicação de como usá-lo.

(Vários, Apêndice 2, 195: 221).

Note que F2 pára de falar em “baixar o arquivo” ou de citar o referido tutorial e, simplesmente, dá diretrizes para que a participante PS9 possa localizar o tutorial (Vá em material de apoio *aqui na barra azul* do Teleduc e há uma explicação de como usá-lo) e, por conta própria, ao ter contato com os direcionamentos registrados nesse documento, possa também tentar efetivar a instalação do *Call Graph*. Ou seja, para o sucesso da inserção do teletandem em escolas públicas, o que é óbvio se confirma: é necessário fazer um estudo acerca do conhecimento que os profissionais envolvidos nesse processo têm sobre os recursos de informática que necessariamente farão uso e, em seguida, é preciso transformar o conhecimento advindo dessa verificação em ações que propiciem a implementação do teletandem nesse referido contexto.

Portifar: “só gravamos uma sessão” (Apêndice8, 6:7)

A próxima autoavaliação que abordaremos em nosso estudo foi escrita por Portifar. Segundo o relato dessa participante de pesquisa, as sessões de teletandem transcorreram bem, sendo que o único problema aconteceu quando ela e seu interagente uruguaio tentaram utilizar o *Skype* ao invés do *MSN*⁴⁰:

A única vez que não deu completamente certo foi quando tentamos realizar a sessão utilizando o software *Skype*, porque a ligação era interrompida freqüentemente, mas solucionamos este problema usando o software *MSN*. Devido ao problema com o software *Skype* só gravamos uma sessão com o software *Callgraph*, talvez pudéssemos tentar mais sessões gravadas para que pudéssemos lembrar e repensar nossas interações (Portifar, Apêndice 8, 3:8).

Novamente aparecem os problemas relacionados ao *Callgraph* e a falta de intimidade com esse aplicativo e também com o *Skype*. Cabe ressaltar que o *Callgraph* não é o único aplicativo para gravar interações de softwares como *Skype*, *Oovoo* ou *MSN*. Existem muitos outros aplicativos como o *Eatcam*, *WebcamRecorder*, *Audacity*, etc. que poderiam ter sido testados e utilizados por esses interagentes. Talvez o foco do problema tenha sido a falta de iniciativa pessoal (autonomia) para se pesquisar, instalar e testar outros aplicativos que substituíssem o uso do *callgraph*. Especulando, tal falta de iniciativa pode ser decorrente da ausência de tempo disponível para esses interagentes fazerem essas tentativas de adequação ou da total falta de intimidade com esse tipo de procedimento de pesquisa, experimentação e seleção em meio virtual.

⁴⁰ Tanto *Skype* quanto *MSN* são softwares de comunicação que fazem uso de tecnologia do tipo “peer to peer”, através dos quais é possível que se faça uso de recursos multimodais que favoreçam a qualidade da comunicação.

Portifar faz ponderações positivas sobre as experiências proporcionadas pelo curso de formação continuada, entre elas o teletandem, e destaca:

Esta experiência foi importante também para que nós pudéssemos refletir sobre o uso das ferramentas disponíveis nestes programas – *MSN* e *Skype* – que facilitam a interação. Assumir o papel de aluna para vivenciar esta troca de conhecimentos em [tele]tandem nos fez pensar na utilização deste meio para ampliar as oportunidades de aprendizagem de nossos alunos. Para tanto desejamos que a experiência se dê entre nossos estudantes da língua estrangeira para que o sucesso seja ampliado favorecendo o contato entre os aprendizes brasileiros e uruguaios. Só aguardamos a chegada de equipamentos como webcam, caixas de som e microfones para que os estudantes uruguaios possam entrar em contato com os brasileiros, que podem ter acesso ao laboratório de teletandem da (nome de local), em mais uma rica parceria de aprendizagem (Portifar, Apêndice 8, 19:28).

Segundo Portifar as experiências proporcionadas pelo curso de formação continuada foram válidas por fazer-lhe refletir sobre o uso das ferramentas disponíveis para interação e comunicação em meio virtual, e sobre o próprio meio virtual, como recursos possíveis para “ampliar as oportunidades de aprendizagem de nossos alunos”.

Portifar afirma que para dar continuidade a parceria iniciada pelo projeto que subsidiou o curso de formação continuada e levar a experiência do aprendizado de línguas em teletandem para seus alunos e para os alunos de seu par interagente, ela e seu parceiro estão apenas “aguardamos a chegada de equipamentos como webcam, caixas de som e microfones”.

Embora esse posicionamento nos seja doador de alguma esperança, não há como assegurar o futuro dessas intenções, uma vez que em nenhum momento é citada a iniciativa desses participantes de submeter um projeto ou algo semelhante a isto para a realização de tal parceria aos órgãos responsáveis (SEESP, MEC, entre outros).

Medéia: “sem participar do projeto, jamais investiria no aprendizado dos programas utilizados para a prática do TT (**Apêndice 9, 4:7**).

Medéia é, por sua vez, autora da autoavaliação a que vamos recorrer. Para essa participante de pesquisa sua participação ao longo do curso de formação continuada deixou a desejar. A justificativa que essa colaboradora dá para seu baixo envolvimento nas atividades do curso foi sua rotina muito atarefada: “já que faço outro curso de pós-graduação, além das aulas (*nome de cidade no noroeste do interior) na escola que trabalho, e no CEL em (nome de uma das cidades vinculadas a uma diretoria de ensino do Noroeste Paulista)”.

Medéia cita que para ele foi importante poder praticar a l-alvo de seu aprendizado com um nativo e que o devido ao ingresso no curso de formação continuada *Formação do Professor para o Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras em Tandem*, ela pode aprimorar seus conhecimentos com relação aos recursos tecnológicos utilizados durante as sessões de teletandem:

O curso TT foi imensamente importante para mim, já que através do TT me envolvi mais com a língua castelhana, praticando com um parceiro nativo. Também foi importante para meu aperfeiçoamento com as tecnologias, uma vez que sem participar do projeto, jamais investiria no aprendizado dos programas utilizados para a prática do TT (Medéia, Apêndice 9, 4:7).

O fato de Medéia dizer que sem participar do curso supracitado ele “jamais investiria no aprendizado dos programas utilizados para a prática do TT (teletandem)” retoma a percepção que obtivemos com o relato de Antígona ao dizer que *se não fosse esse contexto eu acho que eu ainda estaria muito alheia, muito distante então foi uma maneira de me forçar a: compreender a: entende, a: saber usar esses recursos tecnológicos*⁴¹.

Isso reforça a percepção de que os cursos que tenham entre seus objetivos favorecer a formação docente para o uso de recursos tecnológicos, tais como as tecnologias de interação e comunicação, com o propósito de promover a aprendizagem têm muita relevância em nosso contexto social, conforme já foi defendido neste trabalho.

Medéia termina sua autoavaliação afirmando que existiram pontos negativos no curso, que assinala como indisponibilidade de horários para as interações e problemas com o uso de tecnologia, mas que tais características negativas foram superadas por outras características positivas:

Todos os pontos negativos do TT, como a disponibilidade de horários e as diversidades tecnológicas são superados pelos pontos positivos, que vão desde seu objetivo principal que é a aquisição de L.E., ao enriquecimento do caráter de cada parceiro. (Medéia, Apêndice 9, 11:13).

Segundo Medéia, as características positivas seriam a “aquisição” da L-alvo de seus aprendizado e o “enriquecimento do caráter de cada parceiro”, colocação esta que se apresenta como ambígua, uma vez que caráter é uma palavra que se remete a um campo semântico distinto daquele que abordamos nesse estudo.

⁴¹ (Antígona, Apêndice 13, 359:361).

3.2.1.3. “Vítimas” de uma formação acadêmica que favorece uma postura resistente frente à tecnologia

Antígona: “bom sobre as expectativas no meu caso assim eu sou uma professora que: não tem muito acesso/ tem uma certa resistência POR CAUSA DA MINHA formação aos: as novas linguagens” (Apêndice 13, 342: 370)

O excerto que analiso a seguir foi extraído da transcrição do primeiro encontro presencial. A atividade proposta para esse encontro solicitava que os participantes do curso se reunissem em grupos de três ou quatro indivíduos para que fossem discutidas, com colegas, as expectativas quanto à prática do teletandem e as primeiras impressões (positivas e negativas) do processo de interação em teletandem. Após efetivado o debate nos grupos, um integrante de cada equipe apresentou o conteúdo das discussões que fez com seus colegas para os demais cursistas.

Nesse primeiro encontro, Antígona aborda suas expectativas com relação ao curso e ao teletandem. Logo no início da longa fala dessa participante de pesquisa, notamos que há um peso especial atribuído à relação entre “formação” e “uma postura de resistência” frente às tecnologias de interação e comunicação para fins didático-pedagógicos. Essa resistência, conforme podemos notar no trecho transcrito de sua fala, parece relacionada também a observação de que Antígona sente dificuldades de ter acesso à realidade instaurada pelas tecnologias de interação e comunicação (as TICs): (...) *bom sobre as expectativas no meu caso assim eu sou uma professora que: não tem muito acesso/ tem **uma certa resistência POR CAUSA DA MINHA formação** aos: as novas linguagens (+) como é que é o termo?.*

ANTÍGONA: (...) bom sobre as expectativas no meu caso assim eu sou uma professora que: não tem muito acesso/ tem uma certa resistência POR CAUSA DA MINHA formação aos: as novas linguagens (+) como é que é o termo?

(Várias vozes em sobreposição): TICS

ANTÍGONA: TICs então fiquei aprendendo a/to aprendendo agora (+) isso com coisas de tecnologia assim eu não tenho uma formação eu tenho muitas dificuldades eu tenho muitas dúvidas é: eu tenho muita INVEJA de quem sabe, de quem domina eu acho o máximo né, mas não sou da geração que nasceu com um chip na nuca (+) então eu tenho muita coisa o que aprender (+) e as minhas expectativas na verdade ANTES do aperfeiçoamento lingüístico: dessa experiência intercultural NA VERDADE o desafio pra mim tá sendo aprender a mexer nesses aplicativos nessas ferramentas nesses novos meios que a tecnologia tá colocando pra gente (+) então eu acho que no primeiro momento eu não sei se os outros também têm essa dificuldade pra mim tá sendo isso (+) eu tenho apanhado bastante (+) mas eu tenho força de vontade eu vou aprende e eu acho que: esse discurso também hoje que gira em torno da educação sobre e: como a tecnologia chega hoje até a: educação né (+) como nós nos resolvemos com isso então na verdade eu acho que o meu maior interesse o que me chamou a atenção (+) antes dessa questão do aperfeiçoamento lingüístico dessa interação(+) foi aprender foi uma maneira de me forçar por que se não fosse esse contexto eu acho que eu ainda estaria muito alheia, muito distante então foi uma maneira de me forçar a: compreender a entender a saber usar esses recursos tecnológicos é: eu acredito AINDA que isso é uma questão um tanto distante do nosso trabalho do dia-a-dia é: outro dia eu tive a experiência quase que eu mandei os meus alunos embora pra casa por que eu preparei uma aula usando o DVD e eu não consegui ter acesso ao DVD na escola onde eu trabalho então eu quase me vi ao ponto de ter que mandar os meus alunos pra casa então como que a gente organiza e prepara a aula é: tentando inserir esses recursos mas mesmo isso ainda eu sentindo que está muito distante da minha realidade eu to muito curiosa e eu me sinto muito mal, muito frustrada e muito culpada em todo mundo ta aí: no meio usando essas ferramentas e tal e eu ainda não sabendo tendo muitas dúvidas né: então eu acho que as minhas expectativas a princípio é em relação a isso. (Antígona, Apêndice 13, 342: 370).

Antígona faz interessantes observações acerca de sua formação, trazendo elementos que contribuem para que possamos compreender melhor a relação que ela estabelece logo no início de sua fala sobre “formação” e “resistência” frente às TICs: *eu tenho muitas dificuldades eu tenho muitas dúvidas é: eu tenho muita INVEJA de quem sabe, de quem domina eu acho o máximo né, mas não sou da geração que nasceu com um chip na nuca (+) então eu tenho muita coisa o que aprender.*

Note que a participante de pesquisa Antígona divide os elementos que pontua em sua formação em dois conjuntos: (a) o conjunto do que essa participante **tem** (“muitas dificuldades”, “muitas dúvidas”, e “muita inveja”); e, (b) o conjunto das coisas que **faltam** a essa participante (falta uma maior integração com o universo das possibilidades tecnológicas

disponíveis para uma atuação cotidiana mais informatizada, a qual, por certo, facilitaria a prática do teletandem, expressa pelas evocações subjacentes à construção alegórica “geração que nasceu com um chip na nuca”, e, falta “domínio” nas palavras da própria Antígona. O excerto sugere a existência da percepção de uma necessidade de subjugar, amansar, de tornar dócil ao comando, de ordenar essa realidade tecnológica instrumental, de forma que ela venha a servir aos propósitos e comandos desse ser que deve figurar com o pensador, o dominador, o criador).

A intersecção entre esses dois conjuntos destacados por Antígona (das coisas que lhe faltam e das coisas que ela tem) se dá pela constatação da necessidade de aprendizagem. Ao declarar “tenho muito o que aprender”, Antígona marca a brecha, ou o interstício que possibilita a difusão entre os elementos do conjunto *a* e *b* para a construção de uma nova realidade: promover o aprendizado é emancipar, é permitir que se abra a porta para integrar Antígona empoderada a uma realidade da qual ela se considera alheia.

É como se Antígona se presenteasse com a chave para a solução dos problemas de familiarização com os recursos tecnológicos (necessários para a prática do teletandem, mas não apenas para isso) que essa mesma participante está vivenciando: a busca pela promoção da aprendizagem sobre a funcionalidade e a potencialidade desses recursos e a emancipação para uma vivência menos dependente em meio virtual, mais autônoma.

Nas palavras de Antígona, sua real expectativa com relação ao curso de formação continuada não é o aprimoramento linguístico ou cultural, mas a construção desafiadora de um aprendizado que transforme a postura dessa participante frente a essa realidade de possibilidades de interação, aprendizagem, estabelecimento de vínculos em comunidades de práticas e de criatividade que se instaura na possibilidade tecnológica: *e as minhas expectativas na verdade ANTES do aperfeiçoamento lingüístico: dessa experiência intercultural NA VERDADE o desafio pra mim tá sendo aprender a mexer nesses aplicativos nessas ferramentas nesses novos meios que a tecnologia tá colocando pra gente.*

O processo de aprendizagem e predecessor da emancipação, segundo os dados obtidos, parece não se mostrar como algo suave para Antígona. Parece ser vivenciado como “desafio” e como um processo doloroso, conforme o trecho a seguir, no qual Antígona afirma estar “apanhando” na construção desse aprendizado: *eu tenho apanhado bastante (+) mas eu tenho força de vontade eu vou aprende.*

É válido resgatar da fala de Antígona o trecho em que essa participante define a importância que o curso de formação continuada do qual ela fez parte teve para ela: *se não fosse esse contexto, eu acho que eu ainda estaria muito alheia, muito distante então foi uma maneira de me forçar a: compreender a: entende, a: saber usar esses recursos tecnológicos.*

O trecho supracitado, destacado da transcrição da fala de Antígona (que se deu durante o primeiro encontro presencial do curso de formação continuada que serviu de contexto para este estudo de caso) evidencia percepção da importância social que têm os cursos concebidos para docentes em atuação profissional, cursos que venham a contribuir para sua formação e inserção tecnológica. É necessário que se verifique a relação demanda e oferta desse tipo de formação nas regiões nas quais se deu o presente trabalho. Afinal, segundo Antígona, além de docente, trabalha, também, como coordenadora pedagógica. O trato com a tecnologia, seja ela de interação e comunicação, ou mais simples (como um mero DVD), ainda “é uma questão um tanto distante do nosso trabalho do dia-a-dia”, ou seja, distantes de nós mesmos, docentes e educadores brasileiros vinculados à realidade das escolas do interior do estado de São Paulo.

3.2.1.4. Segregadas de seus alunos

Antígona: “e é onde dá conflito, às vezes, parece que eles é:, é: evoluíram e a gente ficou parado no tempo, é muito curioso isso.” (Apêndice 14, 762:764)

Durante o segundo encontro presencial, ocorrido no dia 25 de Maio de 2009, Antígona demonstra que, segundo a sua percepção, há uma cisão que a separa das gerações mais jovens no que tange a intimidade com a tecnologia, e de que essa separação entre as gerações causada pela familiaridade que os jovens alunos têm e pela falta de familiaridade de alguns educadores com relação à tecnologia engendra conflitos (que Antígona não exemplifica).

“...mas o que a gente ta discutindo eu acho que é: esse o ponto de vista bacana pra gente se pensar, o processo de interação desses alunos sendo mediados pela questão da/ da língua estrangeira, dessas ferramentas eu acho que eles tão desconstruindo muitas coisas e se a gente fala sobre questões de autonomia: eu acho e: interessante entender e reavaliar esse processo de interação, porque eu não sei essa é uma sensação minha eu não sei se os professores aí tem essa mesma sensação, mas os alunos, o processo de interação deles com o mundo, com a tecnologia a visão deles é muito diferente da nossa, e é onde da conflito, às vezes, parece que eles é:, é: evoluíram e a gente ficou parado no tempo, é muito curioso isso.” (Antígona, Apêndice 14, 756:764).

A fala de Antígona ocorre após colocações de colegas sobre a aceitação e possível reação dos alunos de educação básica com os quais os docentes participantes do curso de formação continuada lidam no cotidiano de sua sala de ELE, nos CELs do interior paulista.

Segundo esses docentes que debatiam o assunto com Antígona e demais integrantes do curso, havia a preocupação do alunato de levar as interações de teletandem como se essas fossem *chats*, ou seja, bate-papos descompromissados, perdendo-se assim a natureza do processo interativo em teletandem: *F10: é acho que nesse caso ai, tem uma visão importante, que o aluno ele pode gostar tanto, aceitar tanto e achar que é um chat né, achar que é uma coisa*

Antígona responde a essa observação reafirmando sua visão otimista quanto a facilidade que os jovens aparentam ter com as tecnologias de interação e comunicação e a necessidade de se incentivar a autonomia dos estudantes: *e se a gente fala sobre questões de autonomia: eu acho e: interessante entender e reavaliar esse processo de interação*. Conseqüentemente, Antígona acaba recriminando o posicionamento não declarado, mas deflagrado nas entrelinhas do debate, de que não se deva ofertar essa nova oportunidade de aprendizagem de línguas aos alunos de educação básica, por se correr o risco de não ter o processo de interação em teletandem levado a sério.

3.2.1.5. Professoras de “práticas medievais”

Antígona: “Então me dei conta que não podia mais brincar com os alunos dizendo que era uma professora de práticas medievais” (Apêndice 11, 18: 19).

A participante de pesquisa Antígona, em seu relato de experiência vivida, apresentado em um seminário sobre teletandem em novembro de 2009, após perceber a incompatibilidade existente entre suas práticas docentes e a vivência de seus alunos, essa participante de pesquisa assume o que em suas palavras chama de “ignorância com o uso da tecnologia” e busca pelo teletandem como um meio de possibilitar a transformação de sua atuação docente (que esse participante define como “práticas medievais”): *Assim, me encorajei em assumir minha ignorância com o uso da tecnologia e me aventurei a fazer o teletandem com uma parceira uruguaia. E como sempre minha motivação estava em meus alunos.* (Antígona, Apêndice 11, 20:22).

Percebemos no excerto supracitado que para Antígona é importante aprender mais sobre tecnologia não apenas para romper com as barreiras que a falta de intimidade sobre essa realidade instaura entre ela e seus alunos, mas, sobretudo, para que ela possa melhor ensiná-los e, assim, Antígona se legitima enquanto docente, enquanto formadora que encontra em seus alunos e na responsabilidade política de sua profissão energia para o autoaprimoramento.

No parágrafo seguinte, Antígona apresenta comentários sobre suas sessões de teletandem. Segundo Antígona, tanto ela quanto seu par interagente uruguaio compartilhavam de dificuldades semelhantes com horários para as sessões e com tecnologia e conclui: “tínhamos tudo para dar errado e, ironicamente, deu certo!”.

No decorrer das sessões de tandem tive vários obstáculos com o uso da tecnologia, as primeiras sessões eram dedicadas praticamente a tentar estabelecer conexão com minha parceira e as dificuldades tecnológicas eram recíprocas. Minha parceira sempre dizia: “*tengo muchas dificultades con la tecnología, pero juntas nos ayudaremos*”⁴². Assim, foi uma troca de informações culturais, linguísticas e tecnológicas. Compartilhávamos das mesmas dificuldades de tempo para as sessões e ignorância tecnológica, enfim, tínhamos tudo pra dar errado e ironicamente deu muito certo! Não faltávamos às sessões, pensávamos em temas a serem tratados para que pudéssemos investigar durante a semana, e sempre extrapolávamos o tempo pré- estabelecido para cada sessão (Antígona, Apêndice 11, 23: 31).

Segundo o relato de Antígona podemos notar o grande envolvimento da parceria que se estabeleceu entre essa participante e seu par interagente de teletandem. Elementos encontrados no corpo dos dados fundamentam essa inferência, tais como “não faltávamos às sessões”, “pensávamos em temas a serem tratados durante a [sessão] para que pudéssemos investigar semana” e “sempre extrapolávamos o tempo pré-estabelecido para cada sessão”.

Com esse relato, podemos perceber que o teletandem é uma prática possível entre pares com dificuldades no trato com a tecnologia, pelo menos entre pares com conhecimento pedagógico específico, como é o caso desses docentes de espanhol e de português como línguas estrangeiras, fator esse que, embora não explorado pelo presente trabalho, pode ter contribuído para o sucesso destacado por Antígona.

No penúltimo parágrafo de sua produção textual, Antígona explica sua vontade de “vencer obstáculos” com a tecnologia. Nesse trecho temos a percepção desta participante sobre como esse desejo a levou a buscar o teletandem:

Apesar de saber que as propostas teóricas do teletandem estão mais focadas para o processo de aquisição de LE autônomo por parte do aprendiz, minha experiência, desde o começo, esteve focada em vencer os obstáculos que eu me colocava, por me sentir insegura em usar a tecnologia a meu favor. Quando lembro o quanto ficava perdida sem saber o que fazer, onde clicar, que botão apertar diante de algum problema, penso também naquele aluno que começa a aprender uma LE, partindo princípio de que tudo será muito difícil e que ele não vai conseguir, tamanha é a sua insegurança e de como eu procuro incentivá-lo ao dizer que todos são capazes de aprender (Antígona, Apêndice 11, 32: 39).

Antígona termina seu texto dizendo que “sabe” que existem outros docentes como ela própria, com dificuldades referentes a tecnologia e que talvez o grande desafio para esses

⁴² “Tenho muita dificuldade com a tecnologia, ma, juntas, nós nos ayudaremos”.

docentes seja encarar suas defasagens e sua ignorância, esse trecho, que destacarei a seguir, evoca a reflexão freireana acerca da inconclusão humana que nos iguala e nos emancipa para uma aprendizagem contínua:

Sei que há professores que, como eu, enfrentam diariamente as dificuldades de acesso a informação e formação devido a um conhecimento tecnológico defasado e tal vês [sic o maior obstáculo é vencer o constrangimento de assumir que ignoramos algo, mesmo sendo professores [SIC] (Antígona, Apêndice 11, 40:43).

O excerto evidencia que ainda é necessário refletir sobre a formação docente para a construção do conhecimento e para a autonomia (FREIRE, 1992) em detrimento da formação que visa uma manipulação bancária do conhecimento (idem). Essa visão de si (docente detentor do saber), revelada no excerto, pode ser um obstáculo para o letramento digital de professores em determinados contextos, por se constituir em uma barreira que impede o docente de se identificar com essa imagem de aceitar novos desafios.

Ao mesmo tempo, ao assumir-se em seu “inacabamento” frente à tecnologia, ANTÍGONA retoma a igualdade da inconclusão humana (FREIRE, 1997), a igualdade das inteligências, do valor das diferentes culturas e identidades, como aparece em *Pedagogia da Autonomia*:

Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei. Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de uma lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer (FREIRE, 1997, p. 135).

Segundo Freire, somos iguais em nossa *inconclusão* e ignorância, mas isso de nada nos deprecia, ao contrário, nos permite *abrir o caminho para conhecer*. Cada docente é um aprendiz mais experiente em uma determinada área do saber, mas não é a fonte detentora de toda sapiência. A *inconclusão* docente é natural do constante processo de desenvolvimento dessa personagem e não pode servir de argumento para que ele ou ela, profissionais da educação, tenham sua autonomia e direito de decisão estabelecidos por lei tolhidos, disto estou convicta. Ao contrário, a *inconclusão* docente deve servir aos educadores (do mesmo modo como serviu à participante de pesquisa em questão) de impulso desencadeador da continuidade na busca pelo aprendizado. Deve ser, como foi para Antígona, uma “inconclusão emancipadora”.

3.2.2. Como as participantes de pesquisa representam seus alunos com relação à tecnologia e com relação à prática do teletandem

As participantes de pesquisa, em um primeiro momento, representam seus alunos como uma geração favorecida com relação à tecnologia. Isso porque, na visão delas, tal geração tem maiores chances de acesso à internet e aos computadores. Trata-se de uma geração integrada com esses equipamentos e aplicativos que são alheios aos seus professores.

Para essas professoras, quando o assunto é tecnologia, seus alunos são mais desenvolvidos, “aprendem mais rápido”. Os alunos são representados como pessoas que têm uma postura mais aberta com relação às tecnologias de interação e comunicação, parecendo ocupar um lugar acima na escala evolutiva em que se situam com seus docentes, afinal, são representados como pessoas que “evoluíram” mais. Conforme sintetiza a tabela a seguir, onde estão presentes dados trabalhados neste estudo:

Representações	Excertos
Sentem prazer ao interagir com outras pessoas por chat	“O uso do chat pelos alunos é uma prática prazerosa e por isso acho que vai valer à pena fazer uma experiência com eles, resta saber se farão teletandem ou simplesmente um bate papo, acho que nesse é que entra o professor mediador” (Gesebel, Apêndice 1, 44).
Aprendem muito rápido quando o assunto é tecnologia	“Quanto ao uso da tecnologia acho que não seria o maior problema, pois eles aprendem sobre isso muito rápido” (Madalena, Apêndice 1, 57).
O processo de interação deles com o mundo e com a tecnologia é diferente	“... mas o que a gente ta discutindo eu acho que é: esse o ponto de vista bacana pra gente se pensar, o processo de interação desses alunos sendo mediados pela questão da/ da língua estrangeira, dessas ferramentas eu acho que eles tão desconstruindo muitas coisas e se a gente fala sobre questões de autonomia: eu acho e: interessante entender e reavaliar esse processo de interação, porque eu não sei essa é uma sensação minha eu não sei se os professores ai tem essa mesma sensação, mas os alunos, o processo de interação deles com o mundo, com a tecnologia a visão deles é muito diferente da nossa, e é onde da conflito, às vezes, parece que eles é:, é: evoluíram e a gente ficou parado no tempo, é muito curioso isso. ” (Antígona, Apêndice 14, 756:764).
São mais evoluídos [do que os docentes, que aparentemente “pararam no tempo”].	
Geração mais jovem já nasceu com “chip na nuca”.	“é: eu tenho muita INVEJA de quem sabe (+) de quem domina: eu acho o máximo né (+) mas não sou da geração que nasceu com um chip na nuca” (Apêndice 13, 346-349).

Quadro 16: Representação das professoras sobre seus alunos e a tecnologia

Contudo há contradições para as quais quero chamar a atenção. É interessante notarmos, por exemplo, que a maioria das parcerias foi de sucesso e que os obstáculos referentes ao uso de tecnologias que subsidiam a prática do tandem puderam ser quase todos superados pelos docentes brasileiros e seus parceiros de teletandem uruguaios ao longo do amadurecimento da parceria. Ou seja, existe um aparente descompasso entre as representações desses professores sobre si mesmos e o desempenho dos mesmos mediante a tecnologia necessária para a interação em teletandem e a conseqüente aprendizagem da/ na língua-alvo.

Outro exemplo é que, enquanto nossas participantes de pesquisa buscam representar a relação teletandem e alunos do CEL, há a constante preocupação em se pensar sobre o tema da autonomia dos estudantes e, nesses momentos, sobressaem representações negativas sobre a possibilidade do desenvolvimento dessa autonomia discente. Conforme apresento de modo sinóptico a seguir, em quadro com dados que serão melhor trabalhados no decorrer desta parte do capítulo de análise:

Alunos e teletandem	
Gesebel, Apêndice 1, 38	Se alguns destoam da sala pelos motivos elencados por esse participante, logo a maioria dos alunos não demonstra vontade de aprender, não é rápida, não possui facilidade, nem ritmo intenso em sua aprendizagem.
Miriã, Apêndice 1, 47	Se o grupo dos alunos que se interessam é um grupo pequeno, logo a maioria não demonstra interesse.
Portifar, Apêndice 1, 48	Os requisitos de seleção para alguns alunos indicam que a maioria dos aprendizes que estudam com PORTIFAR não tem acesso fácil a computadores, nem demonstra interesse ou responsabilidade o suficiente para serem escolhidos para o projeto.
Gesebel, Apêndice 1, 55	Seus alunos não estão preparados para o uso da autonomia.
Gesebel, Apêndice 1, 5	Seus alunos estão acostumados a serem “conduzidos” na aprendizagem.
Gesebel, Apêndice 1, 24	Parece concordar com PS12 e complementa que falta de maturidade pode estar relacionada à falta de autonomia.
Madalena, Apêndice 1, 14	Infere-se que MADALENA tem dúvidas quanto à determinação de seus alunos a respeito do próprio aprendizado.

Quadro 17: Representações das professoras sobre seus alunos e o Teletandem

Esses posicionamentos, e algumas das contradições percebidas ao longo deste estudo sobre a maneira como as participantes de pesquisa representam seus alunos face ao teletandem, que são evidenciados, sobretudo, ao longo de debates em fóruns subsidiados pela plataforma TelEduc, serão abordados a seguir.

3.2.2.1. Têm preparo para o uso da tecnologia, mas são imaturos para uma abordagem de aprendizagem autônoma

A proposta de discussão do primeiro dos fóruns transcorridos na plataforma TelEduc foi feita juntamente com uma pergunta sobre o que uma parceria de teletandem poderia proporcionar aos alunos de nossas participantes de pesquisa. Logo após essa pergunta de debate, F12 lança um segundo questionamento nesse mesmo fórum: “Seria possível, seria útil, seria desejável colocar em parceria a turma toda? Ou só alguns alunos? O que você acha? E por quê?”. À primeira pergunta do fórum, Gesebel respondeu:

“A maior vantagem que o teletandem pode proporcionar a qualquer um de seus usuários é o contato com um contexto real da língua sem sair do seu próprio país. Nenhum outro projeto até agora proporciona tamanha vantagem, sem nenhum tipo de exclusão social, intelectual, econômica, entre outras. Os alunos teriam a oportunidade de aprimoramento de sua expressão oral, de maneira contextualizada e síncrona” (**Gesebel, Apêndice 1, 61**).

Note-se que, na resposta de Gesebel, maior ênfase é dada ao potencial “democrático” do teletandem. Afinal, a “maior” vantagem em se praticar teletandem, segundo esse participante de pesquisa, consistiria em ofertar a “qualquer um de seus usuários”, “sem nenhum tipo de exclusão” contato com o que Gesebel chama de “contexto real da língua” (L-alvo).

A resposta supracitada de Gesebel corrobora com a percepção de que para nossas participantes de pesquisa o teletandem tenha potencial para romper barreiras, instaurando uma nova realidade, e, concomitantemente, retoma a representação de que a tecnologia (inclusive a que subsidia a prática do teletandem) instaura uma revolução nas práticas sociais. Esses elos semânticos que se traçam entre as representações demonstram que esses esforços de se compreender a prática do teletandem dialogam entre si, às vezes por similaridade, às vezes por contradição.

Quanto à segunda pergunta lançada também por F12 (Seria possível, seria útil, seria desejável colocar em parceria a turma toda? Ou só alguns alunos? O que você acha? E por quê?), Gesebel parece entrar em contradição com as ideias que apresentou anteriormente ao citar o potencial “democrático” do teletandem ao responder da seguinte maneira:

“Há alunos com muita vontade de aprender a língua de uma maneira mais rápida; alguns deles destoam do resto da sala, com um ritmo intenso e facilidade na aprendizagem. Esses alunos seriam meus escolhidos para participarem do projeto” (Gesebel, Apêndice 1, 38).

Ou seja, quando questionada de modo mais direto sobre qual maneira seria a mais apropriada para que se formassem as primeiras parcerias entre alunos (turma toda, pequenos grupos, etc.), Gesebel deixa de lado seu discurso democratizante e exclui de seus planos todos os seus alunos que não se enquadrariam no perfil que ela elegeu como sendo o ideal, para que um aluno possa ter assegurada sua participação no projeto (vontade de aprender, rapidez, ritmo de aprendizagem intenso, maior facilidade).

Em seguida, F12, nomeando-se “advogada do diabo”, lança mão de questões que problematizam posturas como a de Gesebel no fórum. Mesmo após a interferência de F12, a postagem seguinte, de Miriã, traz em si um posicionamento que não destoam das ideias de Gesebel sobre quais alunos deveriam participar de uma tentativa de implementação do teletandem para alunos de CELs:

“Em um primeiro, momento a título de observação, seria interessante colocar em parcerias alunos que se interessem, um grupo pequeno, para que observarmos, avaliarmos, refletirmos e fazer as adequações necessárias” (Miriã, Apêndice 1, 47).

Contudo, a interferência desafiadora de F12 parece suscitar estranhamento em Portifar, que reflete brevemente sobre algumas razões que, segundo sua percepção, levavam-na a assumir uma postura igualmente excludente com relação à oferta de teletandem aos seus alunos. Prova disso são as afirmações de Portifar, alegando que gostara da interferência de F12 quando esta se anunciou uma advogada do diabo e, também, que “depois de refletir”, assumira outra postura com relação a sua intenção de conduta, por passar a acreditar que a “oportunidade deveria ser aberta todos”:

“Li as respostas do fórum e gostei bastante dos questionamentos apresentados na mensagem da ‘advogada do diabo’. Inicialmente também pensei em escolher alguns alunos, principalmente pelo acesso aos computadores, mas também pela responsabilidade/interesse em relação ao projeto. Depois de refletir, acredito que a oportunidade deveria ser aberta a todos para que os que se interessassem e/ou se adaptassem ao sistema pudessem participar. Como foi dito pela F12 no encontro presencial, o teletandem só funciona bem quando não é imposto. Um aluno desinteressado na sala de aula poderia sentir-se mais motivado e livre para falar a língua alvo em um ‘ambiente privado/informal’ com um ‘colega’ de sua idade, sem, talvez, o medo de errar diante de um professor” (Portifar, Apêndice 1, 48).

Para a participante de pesquisa em questão, o medo de arriscar-se a falar na L-alvo em sala de aula se mostra como um dos fatores que, possivelmente, acentuam o desinteresse de seus alunos pela interação oral. Devido a essa percepção, essa participante de pesquisa demonstra entender que, para um aluno mais reservado, o teletandem poderia se configurar como um ambiente mais “particular” de aprendizagem de línguas e, essa imagem da interação em teletandem como algo que ocorre em um ambiente onde há menos exposição, poderia motivar esse aprendiz acanhado a arriscar-se mais no idioma a que ele se dispõe a aprender.

Em resposta ao posicionamento assumido por Portifar, quando essa participante de pesquisa expõe um esboço de suas intenções com relação à inserção do teletandem em seu ambiente de trabalho, F16 se posiciona, aparentando concordar com o caráter motivacional que o teletandem pode ter para alguns alunos:

“Gostei do posicionamento da PORTIFAR, realmente a questão central está no interesse, algo que os mobilize a desejar aprender. Existem jogos virtuais em que os parceiros pertencem a nacionalidades diferentes e, várias vezes, são instigados a procurar palavras no dicionário, pesquisar etc. Creio que a imposição da tarefa pode ser perigosa. Penso que em um primeiro momento deve ser feita a apresentação da atividade, um período de testes e daí serem retirados os alunos que continuarão a atividade, pois é necessário que se identifiquem, desejem... Isso auxilia muito na elaboração de estratégias individuais de aprendizagem... creio eu...” (F16, Apêndice 1, 49).

Ressalto, neste ponto deste estudo, que F16, apesar de ser um dos formadores desse curso, é docente de espanhol/ LE como nossas participantes de pesquisa e tem amizade com algumas delas. Por isso, muitas vezes se posiciona simplesmente como mais um participante que quer colaborar para os debates com suas ideias e anseios.

Ainda nesse mesmo fórum, F12 lança mais um questionamento: “Pensando em organizar parcerias de teletandem, qual seria seu maior medo?”. A esse questionamento de F12, apenas uma de nossas participantes de pesquisa e um colega vinculado a turma do Sudeste de São Paulo respondem, Gesebel e PS3.

Este último colaborador (PS3), embora tenha afirmado que não lhe ocorria nenhum temor com relação a organização de parcerias de teletandem entre seus alunos e alunos estrangeiro, logo pontuou que o fato de desconhecer o par interagente estrangeiro gera certa insegurança: “Talvez o único problema seria não conhecer o par do meu aluno, porém acho que os alunos estrangeiros serão pessoas que certamente os envolvidos no projeto terão

informações sobre elas”, essas observações denotam a complexidade do processo reflexivo pelo qual os cursistas estavam passando ao refletirem sobre o tema proposto.

Gesebel demonstra ter muita dificuldade (e também muito interesse pelo tema da autonomia ao longo do presente estudo. Essa participante, no referido fórum, afirma que também não teme a parceria de teletandem em si, mas que questões sobre a autonomia dos estudantes o preocupam.

Para Gesebel, algo próximo a uma falta de maturidade dos alunos poderia por em risco o sucesso das parcerias e, por isso, a autonomia é enxergada como um modo de desenrolar uma atuação para o qual seus alunos ainda não estão preparados:

“Medo? Não sei, mas me preocuparia com a questão da autonomia, visto que os alunos ainda não estão preparados para seu uso. Acredito que uma opção para que isso fosse resolvido, seria o uso de atividades controladas, a princípio, até que os alunos pudessem se dar conta de que esse projeto não é apenas um bate-papo com um aluno de outro país”. (Gesebel, Apêndice 1, 55).

A partir desta contribuição, podemos suscitar pelo menos duas suposições que tanto são opostas quanto se complementam: (a) possivelmente, a proposta de Gesebel para a inserção do teletandem em seu contexto de trabalho (que prevê atividades “controladas” para os aprendizes) é baseada nas experiências vividas com seus alunos e nas reflexões advindas desse contado e denota a percepção de que a autonomia (no caso, dos aprendizes) deva ser co-construída, ou construída colaborativamente com seu docente; ou, (b) com seus posicionamentos sobre a possível inserção do teletandem em seu contexto de trabalho, Gesebel demonstra não acreditar que seus alunos consigam ser suficientemente autônomos para gerir seu aprendizado ao longo da parceria de teletandem - pelo menos não até o momento em que postou sua declaração, e por isso esses alunos estariam sendo expostos a algum tipo de risco, ao experimentar as oportunidades que o teletandem oferece para que possam exercer essa autonomia. De qualquer forma, os alunos para Gesebel são representados como “imaturos” e, assim, “despreparados” para o exercício da autonomia.

Com relação à primeira suposição, trago a suspeita de que uma postura excessivamente protecionista com relação aos alunos pode funcionar como “um tiro pela culatra”, ou seja, ao invés de desenvolver-lhes paulatinamente a autonomia, corre-se o risco de vir a torná-los cada vez mais dependentes do direcionamento docente.

Sobre a segunda suposição que faço a partir da leitura interpretativa da postagem de Gesebel, retomo um trecho de Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia*, em que o autor afirma: “A autonomia vai se construindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas (...). A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada” (FREIRE, 1996, p.107).

Essa afirmação, longe de encerrar qualquer debate sobre o assunto, aponta para a necessidade de se propor situações em que os alunos possam “experimentar” essa autonomia. O teletandem potencialmente oferece um contexto propício para o desenvolvimento dessas experiências e ações, aparentemente não faz muito sentido privar o alunato de tais vivências. Ou seja, caso o problema seja a falta de preparo para o exercício da autonomia em interações de teletandem, não há como efetivamente ajudar esses alunos privando-os das oportunidades de exercitar tal autonomia, de construí-la por meio da vivência da aprendizagem em teletandem.

Embora existam possibilidades diferentes de se pensar a questão da autonomia dos alunos, o posicionamento de Gesebel não é insensato, nem está encerrado nessa postagem que acabou por suscitar tantas reflexões, aproximando-se mais do registro de hipótese de planejamento de parcerias de teletandem, incitada justamente para concretizar a primeira fase daquilo que pode um dia vir a ser um projeto, ou seja, o intento.

É interessante notar que, ao refletir sobre o tema “teletandem e meus alunos”, Gesebel evoca representações contraditórias da ação docente, ora com anseios democratizantes, ora “paternalistas”, o que demonstra o efervescer, a agitação causada pelo elemento novo e de estranhamento que representa o teletandem para esse docente. As contradições exemplificam uma espécie de desconstruir e re-construir conhecimentos frente à inserção de um elemento novo e desestabilizador em sua realidade profissional.

Miriã também responde a pergunta feita por F12, sobre os temores que poderiam afligir nossas participantes de pesquisa com relação à organização de parcerias de teletandem para seus alunos. Em sua resposta, Miriã afirma concordar com PS3 e com Gesebel quando ambos se dizem sem medos e acrescenta estar ansiosa: “Sobre organizar as parcerias com os meus alunos estou de acordo com PS3 e Gesebel. Por enquanto não estou com medo, ao contrário, estou ansiosa para realizar as parcerias e observar como será realizada entre os alunos” (Miriã, Apêndice 1, 60).

Após a postagem de Miriã e de outras postagens com as opiniões de outros integrantes do curso, que não eram nossas participantes de pesquisa, Antígona insere seu ponto de vista neste fórum, segundo a seguinte chamada: “Teletandem: um novo contexto de interação e de produção de discurso”. E escreve:

“Proporcionar uma experiência de teletandem a meus alunos, me instiga a pensar sobre os discursos produzidos por meio de uma interação espontânea e fluída. Creio, que estes alunos vão ‘saltar’ as etapas de negociação e primeiros contatos, que minha parceira e eu estamos estabelecendo. A interação virtual para meus alunos é mais dinâmica e fácil, do que para mim”. (Antígona, Apêndice 1, 67).

A declaração de Antígona parece corroborar para a construção de uma representação dos jovens alunos como pessoas com maior facilidade ou maior abertura para o uso de tecnologias, principalmente quando se refere aos alunos como pessoas que demonstram ser “mais dinâmicas” e demonstram ter “mais facilidade” em processo de interação em meio virtual. Após essa postagem, um dos mediadores M3 interfere e lança o seguinte questionamento:

“Por que vc (você) acredita que a interação será mais fácil para seus alunos do que foi para vc? Eles têm mais intimidade com as tecnologias, mas vc tem maior intimidade com o idioma e maior vivência com situações de ensino e de aprendizagem. Isso não colocaria vc na frente? Tais saberes não se complementariam? O que acha?” (M3, Apêndice 1, 68).

Contudo, nenhum participante de pesquisa responde a essas perguntas, apenas PS12, que observa haver diferença entre alunos e professores (“são situações diferentes”), e conclui “o monitoramento é primordial” (PS12, Apêndice 1, 69).

Com os dados destacados desse primeiro fórum pudemos depreender mais sobre as maneiras como nossas participantes de pesquisa representaram seus alunos ao refletir sobre a inserção do teletandem em seu contexto de atuação profissional. Essas representações evocam um quadro complexo de contradição e semelhanças, afinal esses alunos são representados como pessoas com maior facilidade e desenvoltura no trato com as tecnologias (e às vezes eu me pergunto se não seria isso um tipo de autonomia), contudo sem preparo para o exercício do princípio de autonomia na gestão de seu aprendizado em teletandem.

Ora ao refletirem sobre seus alunos, as participantes de pesquisa demonstram anseios que nomeio de “protecionistas” (por achar que esses anseios são tentativas de instituir um meio de ensino no qual os alunos tidos como mais fragilizados devam ser “poupados” de

certos “riscos”), ora demonstram a necessidade de uma postura mais “libertária”, ou “democratizante” (ou seja, uma postura que tenta defender um meio de relações em que se valorize a interdependência entre esses aprendizes e o desenvolvimento consequente da autonomia).

Contudo os dados não param por aí. Um terceiro fórum que aconteceu ao longo do curso de formação continuada, intitulado *Refletir e compartilhar*, também traz informações sobre como as participantes de pesquisa se representam e representam seus alunos, ao refletirem acerca da inserção do teletandem em contexto público de ensino.

O Fórum começa com a pergunta proposta por F6: “Que tipo de “inquietações pedagógicas” o curso tem proporcionado considerando a sua vivência de ensino/aprendizagem?”. Em quase todas as respostas aparecem referências à autonomia dos estudantes e, muitas vezes, tal “inquietação” suscita outra: a formação e o papel social do docente.

É o que podemos notar quando Gesebel, logo em sua primeira contribuição nesse fórum, cita a autonomia discente como algo inquietante e, concomitantemente, revela sua outra inquietação fazendo referência indireta ao papel do professor frente a esse novo contexto de ensino e aprendizagem de línguas que é o teletandem: “como preparar meu aluno”.

“Minha maior preocupação é, como sempre, a autonomia. Penso no uso deste princípio pelos alunos de centro de línguas, alunos estes que estão acostumados a serem conduzidos na aprendizagem. Minha inquietação é essa: como preparar meu aluno para o uso da autonomia no processo de ensino e aprendizagem teletandem”. (Gesebel, Apêndice 1, 5).

Na tentativa de se pensar uma resposta, ou “solução” para esse nó, ou essas inquietações, que se instauraram a partir da vivência do teletandem, PS12 afirma concordar com nosso participante de pesquisa e propõe algo: “Também estou de acordo. Esta autonomia poderia ser válida através de um projeto com orientação de um professor”.

Note que, para PS12, que não é uma de nossas participantes de pesquisa, a autonomia do aluno deve ser “validada” sob a supervisão docente. Em seguida, um dos ex-participantes

do grupo que focalizo nesse estudo, PA8⁴³, afirma ter “o mesmo tipo de preocupação” sobre a autonomia discente e expõe de forma mais direta a necessidade que essa inquietação engendra de se “repensar” a formação docente:

Tenho o mesmo tipo de preocupação: como fazer com que nossos alunos sejam aprendizes autônomos, responsáveis pela sua aprendizagem. Acho que precisamos repensar nossa formação como professores e assumirmos a posição de mediadores. Temos que reaprender a ensinar. (PA8, Apêndice 1, 7)

Gesebel posta outra mensagem, mais breve que a anterior, dizendo concordar com PA8: “Também penso nisso, (nome de PA8), repensar neste momento, na formação dos novos professores de línguas...”.

Seguindo a sequência de postagens no fórum, PS12, que não figura entre as participantes de pesquisa, diz concordar com Gesebel e PA8 e afirma que o que deve ser repensado é a “maneira de ensinar” e diz que os cursos de formação continuada (ou de “atualização”, nas palavras desse colaborador) existem justamente “para isso”, para promover esse “repensar”: “Concordo que temos que repensar nossa maneira de ensinar. Para isso estão os cursos de atualização que devemos fazer e colocar em prática esse nosso ensinar. É Gesebel, me parece que todos temos as mesmas inquietações”.

Madalena, em sua postagem no fórum, associa “autonomia” dos alunos a “determinação” e “interesse”, o que parece evocar o excerto de Gardner e MacIntyre em que os autores discorrem sobre a motivação: “desejo de atingir um objetivo, esforço para conseguir alcançá-lo e realização associada com o ato de aprender” (GARDNER & MACINTYRE 1993, p. 4), sugerindo que, para esse participante, o desenvolvimento da “autonomia” esteja correlacionado à motivação:

Acredito que este curso é uma oportunidade única e muito especial para o ensino/aprendizagem de língua estrangeira, mas também considero que com a "liberdade/autonomia" vem a problemática de quão determinados nossos alunos estarão para não perderem o foco do que é realmente a aprendizagem de uma língua estrangeira por meio de teletandem, até que ponto o interesse deles será suficiente para uma aprendizagem autônoma. (Madalena, Apêndice 1, 14).

⁴³ As contribuições de PA8 serão consideradas neste fórum, pois a ausência das mesmas provocaria fissuras irreparáveis na interpretação dos dados, devido à complexa interdependência existente entre suas postagens e o caminho assumido pelas reflexões do grupo sobre autonomia.

Ou seja, se abordarmos a motivação como uma espécie de energia potencial ou envolvimento, ou seja, algo que a qualquer momento possa se manifestar sob a forma de tomada de decisão, ação a favor da realização de um objetivo de aprendizagem, por exemplo, então encontramos aí uma intersecção semântica entre autonomia no teletandem (definida como “liberdade de escolha” quanto aos conteúdos e objetivos da interação), aprendizagem “autodirigida” (TELLES, 2006, p. 20) e motivação (pelo menos segundo a perspectiva adotada por Gardner e MacIntyre _1993, p. 1-11).

Após a postagem de Madalena, PS12 diz estar de acordo com as ideias dessa colega e complementa: “o nosso modelo de ensino não prioriza a autonomia”. À essa observação, M3 reage com o seguinte questionamento:

O modelo de ensino tradicional talvez não priorize, mas não seria o teletandem uma nova brecha para que houvessem novas problematizações e reflexões que conduzissem a um novo posicionamento sobre o ensino de LE? (M3, Apêndice1, 16).

PA8 responde à M3, dizendo que o teletandem motiva questionamentos e cita alguns deles: (a) “existe uma seriação a ser seguida pelo ensino de línguas estrangeiras?”; (b) “quando a mediação é necessária?”; e, (c) “Temos que aprender a ser apenas mediadores e intervir o mínimo necessário no processo, não?”.

Sim, o teletandem faz a gente repensar tudo: existe realmente uma seriação a ser seguida (do "mais fácil para o mais difícil") no ensino de LE? Quando a mediação do professor é necessária? Temos que aprender a ser apenas mediadores e intervir o mínimo necessário no processo, não? (PA8, APÊNDICE 1, 17).

Com as perguntas de PA8 podemos notar que o contato com o teletandem e com o contexto do curso de formação continuada do qual esse participante de pesquisa faz parte serviram de brecha para muitas inquietações⁴⁴ com relação ao papel docente, tanto enquanto possível mediador das interações de teletandem seus alunos, quanto com relação a contextos mais tradicionais de ensino e aprendizagem de línguas.

Gostaria de chamar a atenção para o tom segundo o qual PA8 se refere ao termo mediador (em “temos que aprender a ser **apenas mediadores**”), dissociando a imagem do

⁴⁴ Reparem que PA8, nesse mesmo fórum, já havia afirmado a necessidade de se reaprender a ensinar frente ao teletandem.

docente do conceito de mediação, traz em si ambigüidade com relação a sua carga semântica (aparentemente depreciativa), e deixa transparecer uma falta de acuidade conceitual por parte desta participante de pesquisa, que não conseguiu completar sua participação no curso de formação em serviço e que serviu como contexto de pesquisa para o presente estudo.

Existem, novamente, leituras possíveis desse dado, cuja colocação pode denotar tanto (a) falta de conhecimento teórico do participante de pesquisa acerca do tema mediação, mediação e teletandem, etc., (repare que mediador, no trecho supracitado aparece como uma personagem que deve “intervir o mínimo necessário no processo”), quanto (b) uma declaração de que, como docente, esse participante de pesquisa é pouco consciente de sua importância para a promoção da mediação na aprendizagem de seus alunos. Afinal, como professor, PA8 pode tanto vir a mediar o processo de construção do saber sistematizado de seus alunos, oferecendo ele mesmo andaimes para a promoção da aprendizagem (Mitchell e Myles 1999, p.145), quanto vir a conceber situações de aprendizagem nas quais a mediação seja favorecida pelos processos de regulação pelo outro, por um objeto, ou autorregulação (idem).

Gesebel aproveita o comentário de outro colega (PS12) sobre a falta de acesso dos alunos à tecnologia em contexto escolar ser tida como uma das “inquietações” que o afligiriam e sobre a necessidade de orientação constante, devido à falta de “maturidade” que PS12 enxerga em seus alunos. Gesebel aproveita para retomar a questão da relação maturidade e autonomia:

“Minhas inquietações são em relação da forma de como trabalhar com os alunos, não ha espaço físico adequado são poucos alunos que tem maturidade para usar este processo, e tem que haver uma orientação constante” (PS12, Apêndice 1, 23).

“Em relação ao espaço físico realmente há um problema, já que tais sessões deveriam ser observadas e mediadas e em relação aos alunos dos centros de línguas não teríamos como transportá-los até os laboratórios da UNESP e as escolas não disponibilizam de tecnologia suficiente. Quando você fala da maturidade, voltamos à questão da autonomia” (Gesebel, Apêndice 1, 24).

Para Gesebel, a necessidade da mediação faz com que seja necessário acesso institucionalizado à tecnologia para seus alunos realizarem o teletandem em contexto escolar. Segundo essa participante de pesquisa, a observação das interações de seus alunos é necessária e favoreceria o exercício da mediação.

Gesebel faz alusão as falas de PS12 sobre maturidade já citadas nesse trabalho⁴⁵ e determina de modo enigmático que há, em sua compreensão, a relação existente entre maturidade e autonomia, sem determinar ou sequer minimamente explorar qual seria essa relação, alegando apenas que a questão da maturidade evoca o tema da autonomia (“Quando você fala da maturidade, voltamos à questão da autonomia”), mais uma evidência do poder desestabilizador que a autonomia na aprendizagem em teletandem exerceu sobre essa participante.

3.2.3. Considerações

Com as interpretações apresentadas nesta segunda parte do capítulo de análise, busquei desenvolver uma leitura dos dados segundo a qual fosse possível responder a seguinte pergunta de pesquisa deste estudo de caso: *como as participantes de pesquisa se representam e representam seus alunos ao refletirem acerca da inserção do teletandem em contexto público de ensino?*

Segundo minha interpretação os dados destacados nesta etapa de meus estudos foram agrupados em três “campos” semânticos representacionais: a) como as participantes de pesquisa se representam com relação à tecnologia, b) como as participantes de pesquisa representam seus alunos com relação à tecnologia; e c) como as participantes de pesquisa representam seus alunos com relação à aprendizagem em teletandem.

Afirmar que os temas sob os quais agrupei as representações de nossas participantes de pesquisa se interinfluenciavam. Essa afirmação decorre da percepção de que na ocasião da coleta de dados essas participantes de pesquisa foram apresentadas ao teletandem, aos estudos desenvolvidos sobre o tema, a alguns dos pesquisadores vinculados ao projeto TTB, a tecnologia mínima que subsidia essa prática de ensino/ aprendizagem de línguas mediada por computador, experimentando e refletindo sobre a vivência da aprendizagem em teletandem pela primeira vez.

⁴⁵ “Os alunos possuem intimidade com as tecnologias, porém às vezes **falta maturidade** para a aprendizagem, portanto o monitoramento é primordial”, postada durante o primeiro fórum e, “são **poucos alunos que tem maturidade** para usar este processo”.

Essa vivência foi repleta de “combustível” para que as representações pudessem ser deflagradas. O que meu estudo pôde evidenciar é uma reflexão sobre um determinado momento em que fulguravam algumas representações. Ou seja, no momento em que se deu a coleta de dados, no momento em que esses participantes de pesquisa buscavam compreender o teletandem, foram tecidas algumas tentativas de, mediante o estranhamento causado pelas novas circunstâncias em que teriam que pensar sobre sua aprendizagem e sobre sua docência, compartilharem e objetivarem suas percepções acerca do teletandem e das tecnologias que o viabilizam.

Essa tentativa de objetivação das participantes de pesquisa abre as portas para a consequente composição da representação social do que para elas vem a ser o teletandem e suas tecnologias, em sua bricolagem primária

Essa busca pela construção de um conhecimento socialmente partilhado acerca do teletandem exigiu também que se compusessem objetivações sobre os temas que abordei nesta seção de meu trabalho. Assim, não apenas as representações das participantes de pesquisa sobre si mesmas, ou sobre seus alunos face à tecnologia ou ao teletandem se interinfluenciam. Todavia, todas as representações destacadas neste estudo estão, de alguma forma, interligadas.

3.3. Parte III: Dados referentes à terceira pergunta de pesquisa

Finalmente, nesta terceira parte do presente capítulo de análise apresento os dados que respondem à terceira pergunta de pesquisa deste estudo de caso: *Quais reflexões são suscitadas por essas professoras que conhecem e atuam no sistema público de ensino, quando elas pensam sobre a questão da inserção do teletandem na escola pública?*

Com a interpretação do corpus deste estudo, pude constatar que os temas principais das muitas reflexões suscitadas pelas participantes de pesquisa ao longo das atividades do curso de formação continuada *Formação do Professor para o Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras em Tandem* giraram em torno de: a) o papel pensado para a prática de teletandem nos CELs; b) autonomia docente; c) conflitos engendrados pelo (des)prestígio de certa variantes linguísticas; d) teletandem praticado com pares interagentes nativos; e) as

percepções do real e do virtual engendradas pela prática do teletandem; f) mediação e dificuldades que as professoras vivenciaram durante suas sessões de teletandem; e g) o despertar para o ensino de português como uma língua estrangeira. A seguir, apresento cada um desses tópicos reflexivos, na ordem supracitada.

3.3.1. Gesebel: “acho mesmo que vem para complementar, porque particularmente tenho dificuldade em desenvolver a oralidade, e essa seria uma complementação” (Apêndice 2, 765: 767).

Os excertos destacados a seguir foram extraídos da primeira sessão de bate-papos (*A Tecnologia e a Formação continuada*, dia 22 de Julho de 2009), ocorrida na plataforma TelEduc. Em um deles, temos uma das participantes de pesquisa (Gesebel) refletindo sobre a possibilidade de inserção do teletandem em seu contexto de trabalho. A importância das informações aqui destacadas está no fato de que tal conteúdo nos ajudará a melhor compreender o modo pelo qual as participantes acreditam que o teletandem deva ser apresentado a seus alunos nos CELs.

Essas informações contemplam nossa terceira pergunta de pesquisa, pois configuram-se como reflexões suscitadas pelas participantes, quando essas se propõem a pensar a inserção do teletandem em contexto público de ensino de línguas (algo hipotetizado ou imaginado, fenômeno que realmente não aconteceu no escopo deste estudo e que poderá ocorrer nos próximos anos, após a finalização da última etapa do *Projeto Teletandem Brasil: Línguas estrangeiras para todos*).

Durante o primeiro chat ocorrido na plataforma TelEduc, Gesebel ingressa na sala de bate-papos quando a discussão já estava adiantada. Logo é recepcionado por F2 que o convida a participar da conversa, fazendo-lhe uma pergunta acerca da possibilidade de se apresentar o teletandem aos alunos desse participante de pesquisa. Uma vez tendo sido inserida na discussão pela ação de F2, um dos formadores que mediava a discussão no chat, nossa participante de pesquisa (Gesebel) posta sua resposta, alegando que espera usar o teletandem com seus alunos: “(16:42:43) **Gesebel** fala para **Todos**: sim, é por isso que espero chegar aos alunos”.

Outro colaborador, que não figura entre as participantes de pesquisa (PS5), problematiza a questão poucos segundos antes (quase concomitantemente à postagem) da resposta de Gesebel, alegando que a apresentação do teletandem deva ser feita segundo propostas de atividade “extra-classe” e com alunos “pré-selecionados”.

Gesebel, logo em seguida afirma concordar com PS5 sobre a ideia de que, pelo menos em princípio, a apresentação do teletandem aos alunos seja sob o formato de atividade “extra-classe”: “(16:43:09) **Gesebel** fala para **Todos**: concordo com o PS5 que a princípio deva ser uma atividade extra classe”.

Existe a possibilidade de Gesebel estar concordando com a sugestão de PS5, por enxergar no posicionamento de seu colega uma solução para o problema do interesse dos alunos. A preocupação em motivar os alunos é entendida como uma característica importante para o sucesso das interações em teletandem, conforme foi discutido no primeiro fórum e segundo o apresentado por Portifar⁴⁶ e por F16⁴⁷.

Digo isso por inferir que, segundo a percepção desses docentes, apresentar o teletandem como uma atividade “obrigatória” à rotina de toda a sala de aula possa desmotivar os alunos ou gerar problemas de gerenciamento da rotina pedagógica desses profissionais. Veja-se a postagem de Miriã, quando esse participante se expressa no primeiro fórum de debate: “seria interessante colocar em parcerias alunos que se interessem, um grupo pequeno, para que observarmos, avaliarmos, refletirmos e fazer as adequações necessárias.”.

Em seguida, no bate-papo em questão, F2 diz concordar com o posicionamento de Gesebel e PS5, ao que Gesebel responde que existe a possibilidade de, no futuro, o teletandem ser inserido na rotina escolar de seus alunos sob o formato de um “módulo”:

(16:43:39) **F2** fala para **Todos**: ok, acho que vocês têm razão
 (16:43:39) **GESEBEL** fala para **Todos**: **mas penso que no futuro possa ser um módulo dentro do programa**
 (16:44:07) **F2** fala para **Todos**: Essa troca entre os alunos seria muito interessante
(Gesebel, Apêndice 2, 743: 747)

⁴⁶ em: “Depois de refletir, acredito que a oportunidade deveria ser aberta a todos para que os que se interessassem e/ ou se adaptassem ao sistema pudessem participar. Como foi dito pela F12 no encontro presencial, o teletandem”

⁴⁷ Em: Gostei do posicionamento da Portifar, realmente a questão central está no interesse, algo que os mobilize a desejar aprender”

F5 problematiza a questão da apresentação do teletandem sob o formato de um módulo dentre outros no currículo escolar desses alunos e questiona: “(16:44:25) **F5** fala para **Todos**: Será que um módulo, ou seria uma alternativa ao ensino predominante?”

Gesebel responde negativamente, alegando que o teletandem não poderia ser apresentado como uma alternativa “predominante” para o ensino de espanhol como língua estrangeira para seus alunos, pois existe a necessidade de “se testar” o teletandem no referido contexto, de primeiro se experimentar essa possibilidade, e em seguida aparecem menções a formalização de “projetos” como solução plausível:

(16:45:12) **GESEBEL** fala para **Todos**: acho que predominante nesse momento não, nós e eles precisamos testar por um tempo

(16:45:14) **F2** fala para **Todos**: Poderiam fazer projetos juntamente com outros professores. Por exemplo, os alunos se juntam para discutir geografia das regiões onde vivem...

(16:45:30) **F2** fala para **Todos**: Concordo plenamente, PS5

(16:45:44) **GESEBEL** fala para **Todos**: sim, é o que pretendo com meu parceiro teletandem

(Gesebel, Apêndice 2, 752: 757)

Após a reflexão até então suscitada, Gesebel volta a tocar no caráter complementar que o teletandem deveria assumir em seu contexto de docência explanando: “particularmente, tenho dificuldade em desenvolver a oralidade”, ou seja, o teletandem é, então, entendido como solução para a carência de possibilidades de se instaurar situações comunicativas motivadoras para a prática da oralidade na língua-alvo em sala de aula.

(16:47:23) **GESEBEL** fala para **Todos**: acho mesmo que vem para complementar, porque particularmente tenho dificuldade em desenvolver a oralidade, e essa seria uma complementação

(16:47:49) **F5** fala para **Todos**: Ok, também concordo.

(16:47:53) **F2** fala para **Todos**: Concordo, GESEBEL

(Gesebel, Apêndice 2, 765: 768).

Assim, temos que para nosso participante de pesquisa em suas reflexões com seus colegas neste chat, o teletandem é entendido como uma alternativa à falta de possibilidades de se praticar a L-alvo oralmente, de um modo que lhe seja satisfatório em seu contexto de atuação docente.

Esse tipo de compreensão pode estar baseada em uma percepção limitada e limitante da potencialidade do teletandem para o ensino/ aprendizagem de línguas. Afinal, com seus princípios interativos e com os recursos dos quais dispõe em meio virtual, a prática do

teletandem se restringiria à oralidade na l-alvo, apenas se esse fosse o objeto de seus pares interagentes.

Embora denote essa percepção restrita de seu potencial, a proposta de apresentação do teletandem sob o formato de um módulo dentro de um currículo pedagógico específico parece possibilitar essa alternativa, uma vez que, para esses docentes, o teletandem deva ser apresentado como uma atividade complementar.

Com base nos dados deste estudo de caso, posso traçar inferências acerca das razões pelas quais nossas participantes de pesquisa insistem em representar o teletandem apenas como algo que venha a “subsidiar a sala de aula presencial”.

Em uma das suposições, destaco a dificuldade em se desenvolver atividades de conversação que venham a facilitar a aprendizagem em sala de aula em contraposição ao potencial que o teletandem apresenta para prática da oralidade segundo estratégias de (a) autorregulação (eu presto atenção a *como* falo e ao *no que* falo), (b) regulação pelo outro (meu par interagente estará atento aos mesmos aspectos e pronto para me ajudar) e (c) regulação pelos conteúdos e serviços disponíveis em rede para confirmação ou refutação de hipóteses na l-alvo (regulação pelo objeto) (MITCHELL & MYLES, 1998).

Outra suposição é a de que a pouca experiência sobre ensino e aprendizagem em teletandem (ou em qualquer outra modalidade que faça uso da mediação por computador) estivesse intimidando nossas participantes de pesquisa e, assim, favorecendo-lhes escolhas “menos ousadas” em seus planos sobre a inserção do teletandem em contexto público de ensino.

No portfólio reflexivo de Miriã, por exemplo, pode-se ler o trecho a seguir, em que essa participante de pesquisa diz acreditar na implementação do teletandem em contexto de ensino público e explicita como, segundo sua percepção, essa implementação poderia ser feita:

Sim, eu acredito na possibilidade de implementação do Teletandem nas escolas públicas, começando pelos Centros de Línguas. Uma parceria com a Secretaria da Educação, possibilitaria uma implementação rápida e organizada. **Por exemplo, poderia ser uma proposta para suprir as necessidades do ensino de espanhol na rede.** Quanto aos Centros de Línguas de Assis, especificamente, um projeto de interação entre os alunos

do CEL de Assis e do Uruguai, mediado pela DE.(Miriã, Apêndice 6, 86: 91).

Devemos notar que também para MIRIÃ a implementação de teletandem deveria trazer consigo uma proposta para suprir as necessidades de seu contexto de trabalho, ou seja, seria como um subsídio, ou mais uma proposta de situações de ensino e aprendizagem de línguas, vinculadas a realidade da sala de aula dos CELs, não cabendo ao teletandem o papel de protagonista no sistema de ensino desses centros de aprendizagem de idiomas.

3.3.2. Miriã: “Eu queria uma fórmula, para "brotar" a autonomia... mas por enquanto acho que autonomia está ligada à responsabilidade, com o querer – fazer” (Apêndice 3, 533: 535).

A seguir, abordaremos os dados referentes à terceira sessão de bate-papo ocorrida durante o curso de formação continuada ao qual estamos nos referindo. O tema atribuído ao assunto dessa sessão foi *A Formação continuada e as Novas Tecnologias* e nela nosso participante de pesquisa Miriã reflete com seus colegas sobre autonomia e tecnologia, mais especificamente sobre autonomia e ensino a distância.

Ao abordar problemas com tecnologia no fórum, nosso participante de pesquisa Miriã toca no assunto do ensino a distância e afirma que embora tenha surgido como recurso para suprir certas necessidades o “EaD exige autonomia”. Em resposta à postagem de Miriã, PS5 alega “tem muita gente despreparada pros EaDs ainda” e Miriã concorda com a alegação do colega afirmando que o despreparo é decorrência da falta de autonomia:

(20:08:23) **PS5** fala para **MIRIÃ**: Mas eu acho que tem muita gente despreparada pros EaDs ainda Miriã

(20:08:46) **F2** fala para **PS5**: Em que sentido, PS5?

(20:08:48) **PS12** fala para **Todos**: Isso mesmo.

(20:08:51) **MIRIÃ** fala para **Todos**: Sim com certeza, porque exige autonomia

(Miriã, Apêndice 3, 512: 516)

F2 questiona essa “autonomia” que serviria como “preparo” para o sucesso no aprendizado em EaD. Miriã, por sua vez, responde que existe uma crença “enganosa” de que o ensino a distância seja mais “fácil” por ser *online*, em referência à comodidade que tal modalidade de ensino oferece aos seus alunos, por não requerer deles o deslocamento físico para um contexto específico como uma escola ou universidade:

- (20:09:19) F2 fala para Todos: Mas como se adquire autonomia? (...)
- (20:09:32) MIRIÃ fala para Todos: vc tem que ser autônomo no Ead, e as pessoas acham que por ser *online* será fácil, aí está o engano exige muito mais de vc mesmo
- (20:09:44) PS12 fala para Todos: MIRIÃ
- (20:09:45) PS12 fala para Todos: eu vivencio atualmente uma situação ideal, dou aulas de literatura para 3 ano Letras e de Lingua Espanhola para o 1 ano como substituta na (nome da instituição) Sao alunos que
- (20:09:54) PS12 fala para Todos: trabalhava as vezes umas 8 horas
- (20:09:55) PS5 fala para Todos: pessoas que só estão atrás do título, F2, e vêm nos EaD uma maneira mias fácil de consegui-lo
- (20:10:02) F2 fala para Todos: Eu concordo, MIRIÃ
- (20:10:19) F5 fala para Todos: Eu também ...
- (20:10:33) F2 fala para Todos: Entendo, PS5. A visão ainda é de que EaD é curso vago...
- (20:10:47) PS5 fala para Todos: Isso F2
- (Miriã, Apêndice 3, 520:532).**

Após discorrer sobre alguns dos problemas de cursos mediados por computador, Miriã declara que gostaria de uma “fórmula” que fizesse “brotar” autonomia nas pessoas. Contudo, enquanto tal “fórmula” não existe a autonomia fica ligada a características como “responsabilidade” e “querer-fazer”. F2, em resposta à postagem de Miriã, sugere que tal “fórmula” de fazer “brotar” autonomia possa vir em cápsulas, a participante de pesquisa em questão demonstra gostar da ideia e, logo em seguida, PS12 diz que, também, gostaria que houvessem essas “pílulas de autonomia”.

Essas colocações demonstram a maneira como uma de nossas participantes representa sua vontade de incorporar a autonomia, ou atitudes autônomas em sua rotina, é indício da dificuldade docente em lidar com o tema e também indício da tentativa de entender o que é autonomia:

- (20:10:48) MIRIÃ fala para Todos: Eu queria uma fórmula, para "brotar" a autonomia... mas por enqto acho que autonomia está ligada com a responsabilidade, com o querer - fazer.
- (20:11:01) PS5 fala para Todos: e tem muito por aí reforçando essa teoria
- (20:11:13) F5 fala para Todos: Por isso talvez os receios, resistências... Será?
- (20:11:13) MIRIÃ fala para Todos: Porém não é F2 [curso vago]
- (20:11:19) F2 fala para Todos: Poderia vir em cápsulas, né, MIRIÃ :)**
- (...)
- (20:11:45) MIRIÃ fala para Todos: Seria ótima, pílula de autonomia
rsrsrsrs
- (20:12:01) F5 fala para PS10: Entendo...
- (20:12:12) PS12 fala para Todos: Eu queria tb essa pílula
- (Miriã, Apêndice 3, 533: 547).**

Temos aqui uma pista acerca do que motiva a preocupação das participantes de pesquisa acerca da autonomia de seus alunos: elas também encontram problemas em situações em que necessitam ser autônomas e a experiência da aprendizagem em teletandem parece ter engendrado uma espécie de brecha (MORIN, 2007) na maneira como esses docentes estavam acostumados a lidar e refletir acerca desse tema, ou a fugir dele (no estado de coisas em que se acostumaram a se resguardar). É a partir desse espaço reflexivo instaurado pelo teletandem que engendra a necessidade de reflexão e reorganização face ao problema da falta de experiência em aprendizagem autônoma.

De tal espaço, emerge a dúvida: “se não experimentei a autonomia quando do meu aprendizado, eu, professor, e como tal um aprendiz com mais vivência, serei capaz de ajudar meus alunos a se emanciparem de um sistema bancário de ensino e aprendizagem de línguas e se tornarem aprendizes mais autônomos?”.

Essa é uma leitura possível frente aos dados suscitados e, embora não exista uma pílula capaz de fazer brotar autonomia, existem estudos que podem nos ajudar a buscar um caminho para construir uma possível e almejada autonomia docente.

Um deles, conforme abordaremos nas considerações finais deste estudo, destaca a importância da relação entre conscientização (*awareness*) e saber no desenvolvimento da autonomia. Devemos manter em mente que neste estudo nossas professoras encaram dificuldades frente à tecnologia que subsidia a interação em teletandem.

Essas dificuldades levam esses docentes a inúmeras reflexões e à objetivação de muitas representações, dentre tudo o que se discutiu até então. Sobressaem, nesse momento de nosso estudo, dados que apontam para a necessidade das participantes de pesquisa refletirem sobre “autonomia”, seja ela docente (então, evoca-se a imagem do professor-mediador, uma realidade em construção), seja ela discente (então, evoca-se o princípio de autonomia, que deve servir como diretriz nas sessões de teletandem).

Os dados nos levam a crer que, com relação à tecnologia que subsidia a prática do teletandem (caso essa seja, realmente, um obstáculo para as participantes de pesquisa), a busca pela autonomia também deva perpassar pela construção de um saber sistematizado (algo além da impressão ou do “senso comum”) e pela consciência acerca das competências que sejam necessárias para a emancipação em meio virtual.

3.3.3. Madalena: uma autonomia compartilhada

Madalena também aborda o tema da autonomia, muito recorrente no grupo das participantes de pesquisa, e diz que autonomia, enquanto um dos enfoques do ensino/aprendizagem em teletandem, deve estar em equilíbrio, ou “na mesma medida” que a colaboração entre os pares na interação:

Um dos enfoques do ensino/aprendizagem de línguas por meio de Tandem é a autonomia, mas gostaria de salientar que muito mais que um trabalho autônomo, na mesma medida precisa ser cooperativo, pois você pode até aprender sozinho, mas com um parceiro, você aprende muito melhor (Madalena, Apêndice 5, 22:25).

No trecho supracitado, autonomia aparece no mesmo eixo paradigmático que “trabalho autônomo” e que “aprender sozinho”, ao passo que colaboração aparece no mesmo eixo paradigmático que “(aprender) com um parceiro”. Isso demonstra a percepção que Madalena construiu acerca do princípio da autonomia ao longo do curso de formação continuada do qual participou, deixando transparecer que autonomia é algo que se deflagra nas ações dos pares interagentes (mais especificamente em “trabalho” e “aprendizagem”), o que não está de todo alheio ao que a literatura sobre teletandem expõe acerca desse princípio, como já vimos neste trabalho.

A percepção que Madalena expõe em sua breve reflexão sobre o ensino e a aprendizagem em tandem é de que “muito mais do que um trabalho autônomo”, a aprendizagem em teletandem é um trabalho “colaborativo”, ou seja, Madalena responde, talvez sem saber, frente à que existe o autodirecionamento nas escolhas pela aprendizagem em teletandem.

Ou seja, Madalena reconhece na presença do par interagente e na realidade instituída por essa interação uma abertura e um fechamento que regulam as possibilidades de escolha autônoma de sua aprendizagem. Essa percepção expõe uma das características complexas do teletandem, o que faz com que reconheçamos em cada par de interagentes características que lhes assegurem singularidade.

3.3.4. Gesebel: “e aí a gente entra num conflito, porque eu não quero ouvir o português de Portugal, né (+)” (Apêndice 13, 173:174).

Os excertos a serem abordados a seguir dizem respeito ao primeiro encontro presencial e trazem a fala de Gesebel acerca de sua experiência com seu par interagente, ao longo de sessões de teletandem.

Em seu depoimento, Gesebel aborda seu aprendizado em teletandem sobre a cultura uruguaia. Segundo nosso participante de pesquisa, esse aprendizado é qualificado como sendo “do dia-a-dia”, da “rotina” de um cidadão uruguaio comum, algo que figura em escala micro e singular, em oposição a um aprendizado cultural que contemplasse aspectos mais generalizantes referentes à “cultura nacional”.

Em seguida, sobressai no discurso de Gesebel a maneira como esse participante de pesquisa se exprime sobre sua autonomia como aprendiz de teletandem, ressaltando que a autonomia, como poder de escolha sobre a própria aprendizagem, lhe causara temor (“e a questão da autonomia, né (+) que a autonomia é uma coisa que[que (+) que me deu muito medo na hora que eu me vi dona do/das minhas escolhas, né (+) e ah (+) agora eu vou aprender O QUÊ?”). Essa declaração evoca a postura de Miriã no bate-papo *A Formação Continuada e as Novas Tecnologias*, no qual Miriã afirma que gostaria de uma “fórmula” que fizesse “brotar autonomia”.

A declaração de Gesebel evoca também o temor de outros participantes de pesquisa (PA8 e Madalena) com relação à autonomia de seus alunos e sobre como atuar em seu contexto de trabalho (CEL) de modo a favorecer o desenvolvimento da autonomia dos mesmos:

GESEBEL: (...) (+) o meu parceiro tem um acento muito neutro e eu não tive problemas com relação ao acento (+) assim(+), nada que[que me chamou muito a atenção(+)] a questão da interculturalidade também, mas essa cultura não como uma cultura nacional e tudo mais, mas como uma cultura do dia-a-dia, né (+) como[como é o amanhecer, como é o café da manhã, o que faz num domingo, num feriado, o que faz com a família (+) é a rotina, né (+) a rotina é muito interessante (+) a questão da alimentação, né (+) o que que você comeu hoje? (+) eu comi arroz, feijão, bife e salada (+) nossa, mas você come arroz e feijão todos os dias? em todas as refeições? NÃO, só almoço e jantar(+)] (risos) café da manhã, não(+)] e aí hoje foi muito interessante que ele me perguntou e eu disse que eu tinha comido *bistec* e ele me perguntou (+) bom então vamos lá para todas: as concepções (+) o que eu você quis dizer com *bistec*? Eu falei olha, na verdade é bistequinha de porco (+) e ele

me disse que ENTÃO seria *costilla* (+) *costillas de cerdo* e aí a gente vê né (+) *costilla* (+) mas e a costela, né (+) e como seria? Então assim, dentro de pequenas coisas a gente abre um leque enorme... e aí também volta a falar do[do horário (+) né (+) que também é uma questão positiva (+) que embora ela tenha tido uma experiência negativa com isso, nós temos uma experiência positiva por que assim (+) eu já fiz sessões às oito da manhã (+) as dez (+) fiz a uma da tarde (+) fiz a sete da noite, é questão de[de disponibilidade e de acerto (+) e a questão da autonomia, né (+) que a autonomia é uma coisa que[que (+) que me deu muito medo na hora que eu me vi dona do[das minhas escolhas, né (+) e ah (+) agora eu vou aprender O QUE? O QUE de verdade eu quero aprender? E aí, como no Uruguai a questão é o *voseo*, né (+) e eu m[me vi assim (+) eu não quis usar o *voseo* (+) e ele falou vamos usar ou não vamos usar (+) né: você quer ?(+)) e aí eu me coloquei né (+) bom (+) eu vou usar o *voseo* e aí eu vou ensinar isso pros meus alunos e eu vou restringir o uso da língua (+) né (+) vou deixar numa região (+) eu quero aprender, mas pra mim (+) e aí a gente brinca né (+) ele fala que enquanto eu uso o espanhol da Espanha então ele vai usar o português de Portugal (Gesebel, Apêndice 13, 173: 163).

No longo trecho, acima citado, Gesebel também fala sobre os estranhamentos engendrados em sua parceria pelo contato com a variante *rioplatense* de espanhol. Dá como um dos exemplos o uso do *voseo*⁴⁸, como desencadeador desse estranhamento. Em seguida, expõe os conflitos suscitados entre esse participante de pesquisa e seu parceiro de teletandem, uma vez que o que Gesebel tinha a oferecer para seu par interagente era também uma variante da língua portuguesa:

GESEBEL: e aí a gente entra num conflito por que eu não quero ouvir o português de Portugal, né (+) e aí hoje inclusive entrou nessa questão (+) ah: onde você tá (+) *estoy in el salón* (+) *NO* (+) *no estás en la España* para estar *en el salón* (+) (risos) *estás* em um *living* (+) e aí (+) bom (+) então a gente vai se deparando com um vocabulário novo e que (+) que as vezes eu sinto um certo receio em adquirir por que depois eu não consi[eu tenho medo de até que ponto eu posso usar esse vocabulário no ensino, né ?(+)) por que ele é restrito (+) e aí se eu adquire e passo a usá-lo (+) e: o meu aluno (+) ele vai estar pronto para usá-lo em que situação? (+) né? (+) por que a gente pensa que ensina a língua *standard* a língua padrão pra depois adquirir essas pequenas diferenças e é sempre a experiência, essa experiência do teletandem é pra mim quanto (PA 2 diz seu nome), mas em primeiro enquanto professora, enquanto formadora e: a gente se coloca lá no (longe) né? (+) e em que momento eu vou usar? (Gesebel, Apêndice 13, 164: 174).

Duas coisas chamam a atenção, no trecho supracitado. A primeira delas é a maneira como essa participante de pesquisa representa a variante platense do espanhol com a qual teve contato. Este contato foi realizado por meio das sessões de teletandem. A variante em questão é representada como tendo um vocabulário “restrito”, não pertencente ao paradigma que

⁴⁸ Variante uruguaia para se referir à segunda pessoa do singular.

compreende aquilo que, para Gesebel, seria o espanhol *standard* ou “padrão”. A outra é a maneira como essa participante de pesquisa e seu par interagente se posicionam mediante as variantes daqueles que foram os colonizadores de suas nações. Ou seja, Gesebel, participante de pesquisa brasileira, demonstra rejeição pela variante européia da língua portuguesa, ao passo que seu par interagente, um uruguaio, rejeita a variante madrilenha do espanhol que fala.

Essa postura adotada por Gesebel (de rejeitar o a variante peninsular do português e “exaltar” a variante peninsular do espanhol) engendra aquilo que essa participante de pesquisa nomeia como “conflito”, um estado que emerge da relação entre ela e seu interagente marcado pelas provocações do parceiro uruguaio (“ele fala que enquanto eu uso o espanhol da Espanha então ele vai usar o português de Portugal”).

Ao longo do curso de formação continuada, essa não foi a primeira vez que um dos envolvidos no curso demonstrou preocupação com a variante uruguaia de espanhol. No terceiro fórum, intitulado *Minhas experiências de Teletandem*, no qual propunha-se discutir a maneira como correções eram feitas e *feedbacks* eram oferecidos. PS3 também demonstrou desprestigiá-la postando:

PS3: Ainda não nos corrigimos. Somente conversamos e trocamos informações em espanhol. Observei que sem eu perceber comecei a usar o *voseo* no lugar do *tú*. Mas logo que me dei conta me corriji sozinha, não por achar que estava errado, mas sim porque o meu espanhol é o da Espanha e dele eu não abro mão. (Apêndice 1, 184).

Essa recorrência nos leva a observar que a interação de teletandem oferece oportunidades para que se problematize a questão de identidade do espaço de enunciação dos interagentes e a percepção equivocada de que se exista em um idioma uma variante “melhor” que as outras (ver Fairclough, 1992, sobre conscientização crítica da linguagem⁴⁹).

Essa percepção sobre a variante vista como sendo a de maior prestígio é negativa, pois coloca as demais variantes em uma condição depreciada de variante com vocabulário restrito, ou que possa ameaçar o desempenho do falante que já conhece a variante mais

⁴⁹ Critical language awareness

prestigiada (logo que me dei conta me corrigi sozinha, não por achar que estava errado, mas sim porque o meu espanhol é o da Espanha e dele eu não abro mão).

Logo, esse trecho do corpus, serve como um exemplo do tipo de reflexão que se suscita quando as participantes de pesquisa pensam a prática do teletandem e a leitura desses dados está inclusa dentro do foco estabelecido por nossa terceira pergunta de pesquisa, que busca evidências dessas mesmas reflexões.

3.3.5. Gesebel: reflexões sobre teletandem com parceiros nativos

Gesebel, ao continuar sua declaração durante o primeiro encontro presencial, aborda o tema de suas expectativas com relação ao teletandem e afirma que dentre essas expectativas atribui grande importância à possibilidade de prática da oralidade na língua-alvo, conforme pode ser lido no trecho a seguir:

GESEBEL: acho que sim (+) bom, e a questão das expectativas maiores é a questão ((incompreensível)) aquisição lingüístico-cultural que é o que a gente espera (+) eu acho assim que: a oralidade é o que a gente mais busca (+) prática da oralidade, por que a gente pratica com os alunos e isso vai fazendo com que a gente diminua o ritmo: né, diminua a questão da exploração de toda a língua, então a maior expectativa é essa (Gesebel, Apêndice 13, 184: 194).

Essa possibilidade de conversar na língua estudada com um interagente nativo (ou igualmente proficiente) já foi apresentada como aspecto positivo do teletandem neste mesmo trabalho outras vezes, primeiro pelo próprio Gesebel⁵⁰, no fórum *Um Teletandem para meus alunos*; em seguida por Portifar⁵¹ no mesmo fórum, em que o teletandem aparece como um ambiente possivelmente mais propício para a prática de conversação na língua estudada; e, durante o primeiro bate-papo novamente por Gesebel⁵².

⁵⁰ “A maior vantagem que o teletandem pode proporcionar a qualquer um de seus usuários é o contato com um contexto real da língua sem sair do seu próprio país. (...) Os alunos teriam a oportunidade de aprimoramento de sua expressão oral, de maneira contextualizada e síncrona”.

⁵¹ “Um aluno desinteressado na sala de aula poderia sentir-se mais motivado e livre para falar a língua alvo em um "ambiente privado/informal" com um "colega" de sua idade, sem, talvez, o medo de errar diante de um professor.”

⁵²“(16:47:23) **GESEBEL** fala para **Todos**: acho mesmo que vem para complementar, porque particularmente tenho dificuldade em desenvolver a oralidade, e essa seria uma complementação”).

Essa recorrência demonstra a atribuição de maior prestígio por parte de Gesebel e de Portifar à comunicação com falantes nativos do idioma alvo e a percepção (e talvez crença) de que o teletandem possa vir a remediar a dificuldade em elaborar e executar atividades em sala de aula tradicional que contemplem a prática da oralidade nesse idioma.

Em seguida, Gesebel continua seu depoimento falando um pouco mais sobre suas sessões de teletandem. No trecho que destacamos a baixo, Gesebel conta como o contato com um falante nativo residente no país da língua-alvo lhe ajudou a descobrir acerca de uma informação equivocada que lhe fora apresentada em um livro didático:

GESEBEL: (...) até tem um fato curioso que eu tenho eu num sei né eu trabalho num centro de línguas e tenho assim no fronteiras né, um quadro, que a gente ensina no sexto estágio (quando vai viajar: ((incompreensível)) *Monte Vidal* né) e ali falam que quando o aluno for pra *Monte Vidal* que tem uma avenida que tem que conhecer e hoje aconteceu uma coisa muito interessante por que dentro de um contexto de conversa tal nós começamos: (+) eu e meu par nós começamos a falar de maquiagem né/ e aí

F1: e aí ele é um homem?

GESEBEL: ele é um homem[a há (+) ele é o (Carlos) bom e aí ele me disse que esse contexto da maquiagem que esse vocabulário que ele não sabia mas que hoje a noite no momento que eu estivesse fazendo a aula aqui que ele ia estudar isso e que ele iria a uma avenida que é mais ou menos a avenida Matarazzo de São Paulo que estão todas as prostitutas e estão todos os (+) todos os travestis e todos aqueles que trabalham[na noite[desta maneira

LOCUTOR NÃO IDENTIFICADO: Dessa maneira é bom (risos)

GESEBEL: e aí foi uma surpresa muito grande por que essa avenida no texto que eu ensino pros alunos diz que é uma avenida que precisa ser conhecida em Monte Vidal (risos) e quando eu disse isso a ele (+) ele riu muito e disse bom (+) se forem meninos entre: quinze e vinte anos eles vão adorar (risos) então assim, eu ensinei uma coisa que (+) não existe né: e que o livro tava falando que tinha e a gente fala com tanta convicção que aí é uma avenida e você procura na internet as fotos e mostra, mas na realidade (**Gesebel, Apêndice 13, 188: 194**).

Sabemos que o livro didático, ainda hoje, é um dos materiais pedagógicos mais presentes em salas de aula, e que muitas vezes esse recurso representa a única fonte de saberes sistematizados que o aluno tem acesso (Souza, 1999).

Com a introdução do teletandem em sala de aula, pelo menos em princípio, pode haver uma descentralização das atenções tanto de docentes quanto de alunos acerca das informações contidas nos livros didáticos, principalmente em contextos onde os livros são utilizados como fonte única de saberes sistematizados sobre o idioma e a cultura do país onde se fala a língua-alvo. Ou seja, passa a ser possível através da interação com um falante nativo

em teletandem questionar e até mesmo corrigir com mais segurança as informações presentes nesses livros, o que só vem a contribuir para a construção significativa do aprendizado.

Medéia, por sua vez, em sua autoavaliação, após tecer suas justificativas para um baixo envolvimento com as atividades do curso (citando sua rotina muito atarefada), afirma que o curso de lhe forma muito importante, pois através do teletandem MEDÉIA pode se “envolver” mais com o idioma “castelhano”, praticando-o “com um parceiro nativo”.

O curso TT foi imensamente importante para mim, já que através do TT me envolvi mais com a língua castelhana, praticando com um parceiro nativo. Também foi importante para meu aperfeiçoamento com as tecnologias, uma vez que sem participar do projeto, jamais investiria no aprendizado dos programas utilizados para a prática do TT (**Medéia, Apêndice 9, 4: 7**).

Esse trecho, que ao término da primeira parte deste capítulo de análise fora utilizado para ressaltar menção à tecnologia, agora é destacado para que dele se ressalte o valor atribuído por Medéia ao contato com um falante nativo da l-alvo, o que faz com que nos perguntemos se a parceria de teletandem entre pares interagentes muito proficientes na língua-alvo, porém não falantes nativos, teria o mesmo apelo.

3.3.6. Miriã: percepções sobre o virtual e o real

Durante o segundo encontro presencial, outras declarações das participantes de pesquisa trazem em si exemplos de mais reflexões sobre o teletandem, como é o caso do exemplo a seguir em que Miriã ao comentar sobre a necessidade que sentia de enviar vários e-mails ao seu par interagente antes da primeira sessão de teletandem pontua: “vai ver que é isso que a gente faz, a gente transpõe a vida real, né, para o virtual”.

MIRIÃ: a, eu estava comentando com o grupo (risos) que às vezes a: a, a troca de e-mail excessiva, né, foi necessário para que houvesse uma quebra de gelo entre um parceiro e o outro. É assim, uma transposição da vida real para a:a(+) virtual. Isso que minha colega me ajudou aqui, para o virtual, por quê? Porque na vida real a gente nunca marca um encontro com uma pessoa de imediato, né? Se/se eu vou sair com um grupo de amigos e acabo conhecendo uma pessoa interessante ((ruídos)), eu nunca vou chegar na pessoa: “Oh, já vamos sair”, marcar um encontro com ela então a gente se conhece, é:é, marca varias vezes um outro encontro com outros amigos, mas nunca sozinhos, né? então, vai ver que é isso que a gente faz, a gente transpõe a vida real, né, para o virtual, então, por isso a troca de e-mails, as vezes, excessiva entre um parceiro e outro. Era isso que eu tava colocando para os colegas aqui de (nome da cidade)(Miriã, Apêndice 14, 49: 59).

Notem que, para Miriã a interação em teletandem é dotada de certa “virtualidade”, ou seja, contém em si uma potencialidade, um vir a ser, que *ao* tornar-se atual requer certas transposições de “ritos” também atuais, no caso de Miriã o exemplo dado é do processo “ritualístico” de um interagente brasileiro, que demonstra associar a interação de teletandem ao mesmo teor de intimidade que um “encontro” com uma “pessoa interessante”, algo próximo do flerte, em que há a necessidade de se conquistar outrem.

A questão da transposição de ações típicas da interação presencial para a interação mediada por computadores também já foi mencionada neste trabalho e, como vimos, esse tema aparece no artigo de McCombs e Valkili (2005) em que cita-se logo na introdução uma preocupação em relacionar práticas tradicionais de sala de aula convencional as novas possibilidades do aprendizado *online*.

Bem, a suspeita que suscitamos com a reflexão presente no depoimento de Miriã é a de que outras práticas sociais também sofram esse tipo de transposição, o que reforça a necessidade de se desenvolver tolerância (e de se almejar uma competência transcultural) ao longo das interações de teletandem.

Ainda nesse segundo encontro um formador, F10, ao apresentar um seminário sobre orientação em teletandem propõe que os presentes no encontro debatam acerca do que, para eles, seria orientar um aluno que se disponha a fazer teletandem (“tudo bem(+) ai começo perguntando a vocês (+) orientar um aluno aprendiz de LE é (+)?”).

Ao longo dessa discussão são feitas muitas tentativas de traçar uma definição para o que viria a ser esse tipo de orientação aparecem termos como: “orientar a usar as ferramentas, estabelecer contato”, “explicar o que é o ambiente”, falar sobre “troca”, explicar “autonomia e reciprocidade” (alusão a dois dos princípios interacionais em teletandem), explicar sobre “as ferramentas” (aplicativos que subsidiam a prática do teletandem), aconselhar em situações problemas (que venham a surgir durante as interações), explanar sobre “o uso separado de línguas”.

F10: a: brigada eu sou estudando de pós(+) e eu estudo orientação (+) orientação de ensino e aprendizagem em tandem (+) no laboratório de (nome da cidade) os professores do CEL fizeram né sessão de orientação no laboratório daqui ainda não acontece sessão de orientação(+) e antes de todos os alunos começarem a fazer teletandem eles fazem uma sessão de orientação (+) (incompreensível) tudo bem(+) ai começo perguntando a vocês (+) orientar um aluno aprendiz de LE é (+)?

F12: o que quer dizer? O que quer fazer orientar os aprendizes? (reiterando a pergunta de F10).

PA(?): ((ensinar)) usar as ferramentas.

F16: usar as ferramentas (+) estabelecer contato

F1: orientar a usar as ferramentas, estabelecer contato, estou repetindo aqui. ((ruídos))

F10: a: muito bem, ok? Ta bom/ mais alguém?

F16: explicar o que é o ambiente.

F1: explicar o que é o ambiente (mais alto).

F10: a: muito bem, aqui, mais alguém? Acabou? (incompreensível) pode voltar o *PowerPoint*, agora eu pergunto (+) orientar um aprendiz de teletandem é? (+) por que não é uma aprendiz de ensino de aprendizagem normal/ o aprendiz de teletandem(+) o que vocês acham que é?

F12: eu não consigo ((sussurro)) não(+) é outra coisa

F16: é o que a gente disse antes/

((ruídos))

F1:/ é: aqui tão falando é o que a gente disse antes.

F16: é porque eu não tinha visto a diferença orientar um aprendiz de língua estrangeira É é uma coisa orientar um aprendiz de língua estrangeira em teletandem é outra coisa/

(...)

GESEBEL: o teletandem é estabelecer a tro:ca a autonomia: a reciprocidade:e explicar o ambiente né?

F16: ((incompreensível))

GESEBEL: as ferramentas

F10: os três princípios(+) as ferramentas (+) que é usada no tandem(+) será?

(convidada francesa): dar conselhos

P5: concordam?

(convidada francesa): em situações problemáticas.

F10: o que?

(convidada francesa): dar conselhos em situações problemáticas com o parceiro

F10: a: lidar com os seus problemas talvez por que vão enfrentar situações diferentes então você já adianta essas situações?(+) pode ser pode mudar F12 o slide?

F12: posso (+) eu vou ainda mais pra frente?

MIRIÃ: os três princípios de aprendizagem em tandem que é a reciprocidade, o uso separado de línguas e a autonomia (+) principalmente a autonomia (+) na minha opinião, porque é um ensino e aprendizagem que depende muito da autonomia (incompreensível) a gente vão ver mais pra frente/ então é muito importante ressaltar esses três princípios (+) entre outras coisas[(incompreensível) o que é ensino e aprendizado em tandem, o que é tandem, o que é teletandem, ok? (Apêndice 14, 513: 566).

Notamos que em uma primeira reflexão, para esses participantes de pesquisa, são necessárias três tipos de orientação a serem dadas para iniciantes em teletandem: (a) sobre a

tecnologia que subsidia a prática de teletandem; (b) sobre os princípios que devem nortear as interação, e, (c) aconselhamentos sobre problemas que possam vir a emergir no decorrer das interações de teletandem (sugestão de uma convidada que freqüentou esse debate e que não foi contrariada por nenhum participante de pesquisa).

A questão da virtualidade está novamente presente nessa discussão, por meio da lacuna obrigatória, da incerteza referente ao vir a ser dessas interações, de sua imprevisibilidade potencial expressa na necessidade de se compartilhar exemplos extraídos da própria experiência docente com teletandem⁵³. Essa necessidade evidencia a tentativa de antecipar as dificuldades de seus alunos, mas já sabendo que novidades podem acontecer: “dar conselhos em situações problemáticas com o parceiro/ F10: a: lidar com os seus problemas talvez por que vão enfrentar situações diferentes então você já adianta essas situações? (+) pode ser”.

Madalena, em sua autoavaliação, também faz uso dos termos realidade e virtualidade, o que demonstra certo esforço ao tentar compreender a aprendizagem em teletandem frente à esses termos (real e virtual). Aparentemente há certa coerência em se associar o termo “virtual” à interação mediada pelo computador, talvez pela impressão de estar em meio ao contexto estrangeiro, devido aos recursos tecnológicos que possibilitam essa comunicação síncrona e *online*, estando na verdade em seu país.

Ao mesmo tempo, há a percepção de que essa interação traz em si a realidade do contato com um falante nativo da língua-alvo e de sua cultura através dos matizes do cotidiano (do outro) visualizados pelas lentes de uma vivência atual e compartilhada entre pares interagentes, sendo essa realidade linguística e cultural dotada de menos filtros alheios (políticos, ideológicos, histórico-sociais, etc.) do que os textos que dela tratam em livros didáticos utilizados em sala de aula.

⁵³ Segundo uma abordagem mais próxima da que a seguir nomearemos provisoriamente como “prognóstica”.

Ter contato com a língua de uma maneira tão real, mesmo sendo virtual, é muito mais do que muitos anos sobre os livros, claro que não estou diminuindo a importância dos livros, mas a língua muda todos os dias, e a comunicação de qualidade só se dá em um contexto real, de interação real. (Madalena, Apêndice 5, 5:8).

Talvez, o que as participantes estejam tentando compreender e representar seja a percepção delas acerca da telepresença, fenômeno engendrado pelas práticas sociais interativas mediadas pelas novas tecnologias de interação e comunicação, em que existe a percepção de proximidade e de compartilhamento de mesmo ambiente⁵⁴.

Em seguida, Portifar descreve brevemente como foram suas interações, dizendo que o respeito às “regras, acordos e princípios” lhes favoreceram o sucesso da parceria (“atingimos nosso objetivo”): *Houve sempre um grande respeito pelas regras, acordos, e princípios do Tandem. Tal respeito favoreceu as interações e podemos afirmar que atingimos nosso objetivo de realizar uma troca intercultural.*

Ainda no mesmo parágrafo, Portifar afirma ter tido uma ótima “integração” com seu par interagente, e que essa “ótima integração” favoreceu o estabelecimento de laços afetivos (expressos por “tornando-nos parte da família uma da outra”) e a continuidade da parceria mesmo após o término do tempo mínimo estipulado pelos formadores do curso *Formação do Professor para o Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras em Tandem*:

A integração foi ótima, tornando-nos parte da família uma da outra, o que nos levou a continuar nossas sessões às terças-feiras, mesmo após o cumprimento das horas necessárias para a conclusão do curso de formação de professores para o ensino/aprendizagem em Tandem. Cada sessão terminava com o acordo sobre o que discutiríamos no próximo encontro **(Portifar, Apêndice 8, 11: 15).**

No parágrafo seguinte, Portifar traça características de sua interação, qualificada como “excelente”. Nesse trecho de sua autoavaliação, acredito encontrar subsídio para compreender melhor as razões que levam algumas participantes de pesquisa (sobretudo Madalena) a expressar-se confusamente acerca da relação “realidade e virtualidade”.

⁵⁴Para saber mais: <http://dedalusjmmr.net/wiki/index.php?title=Telepresen%C3%A7a> Acesso em:15/12/2010.

No referido trecho, extraído da autoavaliação de Portifar, nosso participante de pesquisa cita que a excelente interação entre ele e seu parceiro de teletandem deu-se em um contexto “natural, criativo e comunicativo de aprendizagem colaborativa”.

Nesse parágrafo, chamo a atenção para o termo “natural”, que pode nos ajudar a entender as características interacionais em teletandem que favorecem essa confusão entre realidade (atualidade) e virtualidade (potencialidade): *Foi estabelecida uma excelente interação num contexto natural, criativo, e comunicativo de aprendizagem colaborativa, sendo uma oportunidade para enriquecer a aprendizagem e para a elaboração de nossas aulas.*

Acredito que o termo “natural” expresse percepção semelhante à de Madalena de que a interação de teletandem traz em si algo próximo à realidade do contato presencial com um falante nativo da língua-alvo em seu contexto cultural, sem filtros políticos, ideológicos, histórico-sociais, etc. (que não os próprios filtros trazidos por esses mesmos interagentes) presentes nos textos dos livros didáticos, ou em artigos de diversos gêneros que porventura tentem retratar esse contexto.

Há evidências de que a mediação multimodal da interação em teletandem estabelecida pelo computador traz em si recursos tais que são capazes de simular eventualmente uma vivência através dos matizes do cotidiano do outro, como já abordamos neste estudo, e essas eventuais vivências têm impactos sobre as representações de realidade e virtualidade de nossas participantes de pesquisa, o que foi algo novo e inesperado pelo presente estudo. No caso de Portifar, há suspeita de que “natural” possa contrapor-se à “artificial”, “virtual”, por exemplo, e aproximar-se mais do campo semântico de “real” e “cotidiano”.

3.3.7. Mediação e as dificuldades vivenciadas nas sessões de teletandem

Durante o terceiro encontro presencial, os participantes do curso de formação continuada foram convidados a exporem as dificuldades que tiveram com a prática de teletandem, alguns participantes abordaram questões tecnológicas como velocidade e qualidade da conexão, conforme já vimos neste trabalho, ao passo que no depoimento de

Medéia encontramos dificuldades com a falta de intimidade com os temas sugeridos pelo par interagente para as sessões de teletandem:

(+) aqui em Rio Preto primeiro (+) quem vocês tem procurado?
 M3: ninguém (+) eu não fui procurado/ procurado por e-mail algumas vezes/
 (++) desculpe mas não é uma reunião de mediação(...)
 MEDÉIA: é: bom (+) no meu caso é: não eram os problemas tecnológicos
 mas muitas vezes da incompatibilidade do assunto (+) as vezes a minha
 parceira me propõe um assunto do qual eu não tenho intimidade (+) como
 até foi passado aí (+) eu também já tive problema com a questão do futebol
 (+) eu acho que é meio que feminino né como faz parte do universo
 masculino eu também não tinha muitos conhecimentos (+) e ela me fazia
 algumas perguntas sobre futebol que ela apesar de ser uma mulher ela sabe
 muito de futebol (+) e ela me fazia umas perguntas sobre campeonatos sobre
 times aqui do Brasil que eu não sei (+) eu male má sabia que existia
 campeonato brasileiro e paulista e como é que é esse tipo de regra (+) então
 (+) claro (+) eu buscava ajuda com o meu esposo (+) e aconteceu que em
 uma das interações ela (+) em uma das viagens que fez ao Brasil ela tinha
 comido um doce (+) vermelhinho (+) redondinho e foi falando assim aí eu
 falei (+) a: é sagu (+) e ela se interessou tanto pelo sagu que eu acabei
 mandado depois pela F16 né (+) e depois ela queria saber como é que fazia o
 sagu (+) tudo bem que eu sou mulher mas eu não sou cozinheira (+) eu nem
 sei como é que faz sagu (+) aí lá vai eu perguntar pra minha mãe como é que
 faz sagu mãe? (+) daí minha mãe me falando e eu falando pra ela como é
 que fazia sagu (+) então são esses tipos de coisas que às vezes não é técnico
 não é né (+) eu não preciso procurar o F1 ou F12 mas eu tenho que procurar
 uma outra pessoa que saiba (**Miriã, Apêndice 14, 86: 100**)

Devemos ressaltar que o intuito de F2 ao pedir relatos sobre os tipos de dificuldades encontradas pelos participantes desse curso ao interagirem em sessões de teletandem é problematizar a questão da mediação para essas interações, foco de uma pesquisa desenvolvida por ele.

No depoimento de Miriã, a participante de pesquisa ressalta que teve dificuldades devido à incompatibilidade de interesses que existia entre ela e sua parceira interagente e alega que devido a essa incompatibilidade a participante (Miriã) teve que buscar auxílio com outras pessoas para poder atender às expectativas de sua parceira interagente (como perguntar para sua mãe a receita de um bom sagu, por exemplo).

É interessante notar que Miriã acredita que esse tipo de incompatibilidade de interesses pessoais (um parceiro adora esportes, em especial futebol, outro nem sequer gosta dessa modalidade de esporte) não gera a necessidade de mediação, mas exige esforço pessoal (e talvez autonomia, se considerarmos a definição apresentada por Telles em que autonomia tem relação com o “autodirecionamento” na aprendizagem - TELLES, 2006, p. 20).

Em seguida, o debate sobre mediação prossegue e F2 faz a seguinte pergunta: “F2: então vamos lá (+) então pra você qual seria o objetivo da mediação no teletandem?”. Várias são as respostas esboçadas para essa pergunta, conforme poderemos ver no trecho extraído da transcrição desse terceiro encontro:

F16: ah o objetivo da mediação no teletandem (+) são amplos né (+) eu acho que são amplos vai depender da dúvida do problema (+) mas é um auxílio

MIRIÃ: eu acho que é ajudar o aluno a não se perder né

F16: exatamente

F1: mediação é só quando tem problema?

MIRIÃ: é isso que eu ia perguntar /não/

F1: ou pode ser relato de coisa muito legal que foi feita também

PA(?): é isso que eu estava pensando na minha experiência mesmo (+) eu acho que no/ pra fazer o teletandem tinha que ser uma sessão assim as sessões com o parceiro e a pessoa ficar no laboratório e fazer mais meia hora de reflexão tipo um (+) tipo um diário (+) uma coisa que eu sempre quis começar a fazer comigo mesmo (+) o que a gente pegou a gente falou sobre o que (+) eu reservava uma horinha pra fazer isso mas depois eu acabei acabava a sessão ia fazer outra coisa deixava pra outro dia /acabou/ e depois isso se perde muito eu acho que isso é muito importante (+) ter uns horários aí um momento logo após a sessão de você fazer uma reflexão e de repente o mediador entrar junto pra ver o que está acontecendo como é que tá sendo

F1: é isso que a gente queria fazer no laboratório e a gente vai ter uma sala especial pra isso (+) aquela salinha da frente (+) do lado (+) agora que está tudo de vidro ali aquilo ali a ideia é tirar o aluno do teletandem e levar já pra lá (+) tem que ir muito rápido como você imagina uma sessão de mediação? ((segunda pergunta sugerida pela palestrante))

PA(?): seria isso (+) logo após a sessão essa conversa com ele []

F1: eu acho que o aluno falando (+) contando

F16 eu acho que ela se dá de várias maneiras não é (+) a mediação ela pode se dar de várias maneiras/ assim né (+) o aluno falando relatando

F1: pra que seria uma sessão de mediação/prá ele não se sentir sozinho no processo?

M3: pra otimização do teletandem

F1: OTIMIZAÇÃO

M3: pra melhoria usar otimização se diz assim ser capaz de usar todo o potencial vou dar um exemplo ou a maior parte do potencial de aprendizagem em Rio Preto eu usava só o ooVoo (+) tô usando o ooVoo o que que acontece (+) a organização da informação da sessão ela fica perdida (+) aí o F1 eu vim aqui um dia e ele falou do Talk and Write do Skype e disse que tem um caderninho você monta isso ali [eu acho incrível] é otimização entendeu? (+) aí eu poderia anotar ser mais rápida na organização do meu conteúdo mais organizada e eu vou com mais facilidade

ANTÍGONA : então isso que eu tava colocando (+) a mediação ela deve acontecer como parte do processo naturalmente ou só acontecer como uma intervenção quando há uma questão?

(?): quando a gente evoca né?

ANTÍGONA: exatamente

M3: porque eu não sabia que existia o pra mim não era um problema pra mim era uma coisa natural até ele interferir e me mostrar que podia ser melhor (Miriã, Apêndice 15, 124: 163).

Aparecem nesses relatos dois tipos de intervenção sugeridos para a mediação em teletandem que decidi nomear da seguinte maneira: a. intervenções diagnósticas (que seriam propostas a partir da análise e da interpretação dos eventos ocorridos durante a interação de teletandem, segundo tanto relato quanto observação dessas interações); e, b. intervenções prognósticas (que seriam fruto da reflexão de mediador e interagentes sobre o processo de interação em teletandem, considerando-se as possibilidades e as brechas evocadas por essas interações, trata-se de uma reflexão especulativa, ou de revisão dos construtos elaborados a partir da experiência em teletandem), ambas as interferências teriam como objetivo ajudar na otimização das interações e aumentar a consciência dos interagentes sobre o processo no qual estão envolvidos.

Em seguida, Antígona é escolhida no grupo para sintetizar a discussão que os participantes tiveram e transmitir tal síntese para os demais participantes, com quem interagiam por vídeo-conferência. Ao apresentar os resultados da discussão entre seus colegas, Antígona retoma a pergunta com a qual fechou o debate, ou seja, questiona se a mediação deve ocorrer apenas se solicitada (diagnóstica) ou de forma contínua (em que haja a possibilidade de uma reflexão antecipadora e especulativa, capaz de ajudar os alunos a “não se perderem”).

Ao término de seu depoimento, é questionado por F2 sobre quem a referida participante de pesquisa procuraria caso necessitasse de mediação, e Antígona volta a afirmar que a resposta é relativa, dependendo do tipo de problemas ou questão que a incomoda e repete: “se você não sabe fazer sagu pra quem que você vai se dirigir né? (+) não vai perguntar pro F1 ((risos))”.

ANTÍGONA: a gente estava colocando sobre a questão da mediação (+) é: ela deve ser algo natural do processo de teletandem (+) quer dizer (+) deve estar vinculado ou essa mediação deve acontecer quando quem faz o teletandem tem alguma dúvida tem algum questionamento e vai buscar isso na mediação (+) até a: [M3] tava colocando que a mediação é bom pra você otimizar o processo de teletandem pra você observar coisas que você nem havia se dado conta e ou se não se você busca essa mediação quando você tem um problema (+) algum questionamento (+) é isso

F2: quem que você procuraria nesse caso então?

ANTÍGONA: depende do tipo de questão que aparecer no processo de teletandem (+) como a MIRIÃ colocou (+) quer dizer (+) se você não sabe fazer sagu pra quem que você vai se dirigir né? (+) não vai perguntar pro F1 ((risos)) (**Antígona, Apêndice 15, 175: 181**).

Algo que deve ser ressaltado neste momento é que ao longo do curso de formação continuada nenhum tipo de mediação fora solicitada pelas participantes de pesquisa (devemos considerar que apenas Madalena solicitou ajuda para encaminhamento de novos pares interagentes, devido à desistência recorrente de seus parceiros de teletandem).

Uma suposição é a de que por terem sido essas interações que ocorreram ao longo do curso de formação continuada interações de teletandem entre docentes que ensinam ou língua portuguesa, ou espanhola sob a modalidade de língua estrangeira, provavelmente houvesse a ilusão de que a necessidade de mediação fosse menor (talvez devido aos conhecimentos desses docentes sobre ensino e aprendizagem de línguas, a uma consciência lingüística bem desenvolvida, ou ainda devido à boa proficiência dos interagentes nas línguas-alvo).

Contudo, o fato de ser proficiente na l-alvo e de ter formação pedagógica para ensino/ aprendizagem de línguas parece não solucionar todos os imprevistos que podem emergir em interações de teletandem. É o que podemos notar com o exemplo da participante de pesquisa Antígona, que também traz em sua autoavaliação um trecho no qual discorre sobre as dificuldades notadas em como se comportar com relação ao gerenciamento de suas interações de teletandem:

Confesso que hoje estou mais preparada para realizar uma sessão de tandem nos moldes teóricos propostos pelos professores de (*cidade do noroeste de São Paulo) e (*cidade no sudoeste de São Paulo), tentando negociar objetivos e estabelecer regras. Pois, quando iniciei as sessões com minha parceira, não queria parecer chata e fria falando de regras e objetivos, desejava uma interação que fluísse naturalmente, mas sem esquecer claro, de que era necessário pontuar temáticas, combinar horários para que não se tornasse um bate papo sem propósito. Me lembro que me sentia muito constrangida ao pedir a minha parceira o encerramento da sessão depois de duas horas de interação, principalmente porque ela sempre se mostrava empolgada com as sessões. Na verdade, acho que este constrangimento era recíproco, acredito que ela também tinha receio em pedir o encerramento da sessão, mas esta era a parte que sempre cabia a mim [SIC](Antígona, Apêndice 7, 14: 23).

O constrangimento declarado por Antígona, ao ter que interromper suas sessões de interação e ao ter que iniciar conversas sobre diretrizes e objetivos da parceria, pode ser indício de uma possibilidade de choque cultural que talvez exista nas interações em teletandem. Afinal, Antígona diz que tinha constrangimento e receio em ter de encerrar as sessões de interação, mas que aparentemente essas sensações não eram apenas suas, chegando a participante de pesquisa a afirmar que acreditava que seu par interagente compartilhava das

mesmas emoções, embora as iniciativas sobre o gerenciamento do tempo nas interações sempre coubessem a ela.

O questionamento que emerge dessas declarações é acerca de como os interagentes de diversas nacionalidades reagiriam aos princípios e diretrizes do teletandem, efetivando práticas de gerenciamento de suas sessões a partir desses parâmetros que deveriam nortear a realidade das interações.

É muito interessante que Antígona tenha observado de alguma forma que, para seu par interagente uruguaio, assumir a responsabilidade pelo gerenciamento do tempo nas interações também lhe causasse “constrangimento”, o que sugere que algo subentendido ou não declarado (como uma espécie de pacto velado) tenha determinado que cabia a Antígona tal tarefa (“mas esta era a parte que sempre cabia a mim”), ou que seria de melhor tom que ela a executasse, como sinal de polidez.

Após o trecho supracitado extraído da autoavaliação de Antígona, nossa participante de pesquisa cita as atitudes diferentes que teria caso pudesse recomençar sua parceria de teletandem, ciente de tudo o que nela vivenciou. Entre essas atitudes, Antígona menciona: pesquisar sobre aspectos culturais do país de seu par interagente para fazer mais perguntas e pesquisar mais sobre seu próprio país a fim de poder contribuir mais para o aprendizado de seu par interagente acerca da cultura brasileira (“eventos, temas e materiais interessantes sobre o Brasil e nossa cultura para oferecer a minha parceira que é professora de português/LE”).

Em seguida, Antígona expõe a colocação a seguir, sobre a predominância do tema cultural em suas interações, que a seu ver foi possibilitada pela boa proficiência de ambos os interagentes nas línguas-alvo: “Outro fator importante é que tanto minha parceira quanto eu nos demos conta de que o bom domínio da l-alvo era equivalente e então partimos para as temáticas culturais. Falar de cultura foi o tema predominante em nossas sessões”.

A partir dessa declaração de Antígona notamos que, para nossa participante de pesquisa, o desenvolvimento de um teletandem voltado para o tema da cultura dos interagentes, ao invés de focalizar as línguas-alvo em si mesmas, parece ter em um de seus pressupostos “determinantes” a boa competência linguística e comunicativa demonstrada pelo par. E notamos também que, muitas vezes, a boa competência linguístico-comunicativa dos

pares interagentes não é suficiente para que eles, mesmo abordando em suas sessões de interação o tema da cultura, consigam desenvolver uma postura *transcultural* (WOLFGANG, 2010).

Outra reflexão motivada pelo debate do terceiro encontro presencial diz respeito à semelhança existente entre os idiomas português e espanhol e a necessidade de uma maior atenção com as correções e o *feedback* devido a possibilidade de fossilização, ou seja, da interferência de características da língua materna na língua-alvo.

F1: eu vou passar pras professoras (+) a questão que estávamos discutindo sobre a fossilização e deixar falar no caso do espanhol e no caso de línguas próximas (+) alguém pode explicar?

ANTÍGONA: é: a gente estava colocando essa questão em relação (+) porque as teorias né de avaliação e de auto avaliação de aprendizagem de língua estrangeira elas são feitas baseadas em outras experiências de outras línguas (+) mas no caso dessa relação do português e do espanhol é algo um pouco complicado porque como são línguas muito próximas a impressão que eu tenho é que o aprendiz de espanhol falante de português e assim (+) a gente coloca essa questão (+) parece que ele já chega mais próximo de um nível intermediário (+) e aí a comunicação ela fica realmente mais fluida só que você tem que corrigir outras coisas por exemplo como pronúncia algumas palavras e aí a gente tava colocando isso (+) se a gente não corrige pode haver o caso da fossilização né (+) de haver uma pronúncia que o aluno não consegue reverter se a gente não corrige logo (+) e também uma outra questão é as vezes os alunos que falam português né os falantes de português eles pensam que essa facilidade de compreensão que eles têm com o espanhol ela é num pé de igualdade mas os falantes de espanhol eles têm mais dificuldade pra compreender o português e para produzir o português então a gente questionou como fica realmente essa questão da avaliação né (+) eu acho que o professor nesse caso ele precisa ser mais criterioso (+) talvez menos tolerante com determinados tipos de erros (+) é o que nós discutimos (Apêndice 15, 427: 446).

Ao abordar o problema da possibilidade de fossilização, as participantes de pesquisa fazem referência às estratégias de correção ao longo das interações de teletandem, alegando que eventualmente é necessário que se corrija imediatamente o erro cometido, pois caso o contrário corre-se o risco de criar certos vícios de linguagem.

Essa estratégia de correção mais incisiva deveria ser aplicada, segundo esses docentes, em alunos brasileiros aprendizes de espanhol LE de nível intermediário (“parece que ele já chega mais próximo de um nível intermediário (+) e aí a comunicação ela fica realmente mais fluida, só que você tem que corrigir outras coisas”).

A predileção pela correção mais incisiva e pela oferta de *feedback* ao longo da comunicação na interação de teletandem aparece também em um trecho da autoavaliação de Medéia, sob o título de “Algumas questões teóricas discutidas nos encontros presenciais” em esse participante de pesquisa comenta as discussões do último encontro presencial que se dera ao longo do curso de formação continuada:

No último encontro no dia 28/08/2009, foram apresentadas algumas estratégias de comunicação que podem ser utilizadas na aprendizagem das línguas estrangeiras. Discutimos sobre o *feedback* indireto, quando a pessoa repete a frase com a palavra corrigida, e o direto, quando o erro é apontado, sendo que considero o *feedback* direto o mais eficiente. Conversamos também sobre a importância de separar os dez minutos finais das sessões para o *feedback* em que há um espaço para a correção e discussão dos erros.

Esses trechos demonstram que nossas participantes de pesquisa tinham embasamento para justificar aquilo que elas acreditavam ser a abordagem de aprendizado mais coerente para a relação de teletandem que elas vivenciavam (ou seja, um tandem português/ espanhol). Demonstram também que, por serem profissionais da educação, nossas participantes estavam mais “atentas” a certos fenômenos que se sucediam na interação.

Contudo, a formação acadêmica específica em ensino de línguas estrangeiras mostrou-se neste estudo como um aspecto favorável a aprendizagem em teletandem, mas não imune à necessidade da mediação da aprendizagem exercida por outro especialista. Exemplo disso são os problemas relatados sobre gerenciamento das sessões de teletandem pela participante Antígona no Apêndice 7, 14: 23.

3.3.8. Gesebel: sou professora de duas línguas estrangeiras: a espanhola e portuguesa. (Apêndice 4, 1:7).

A autoavaliação que abordarei agora pertence à Gesebel. Nesse texto, Gesebel defende a ideia de que o trabalho docente assume uma dinâmica de permanente renovação, sendo um trabalho intelectual por essência (“Continuar estudando, a meu ver, é uma atividade inerente ao professor”).

Nessa reflexão, Gesebel cita que, apesar de estar em constante busca por aprimoramento, ainda assim pode se deparar com uma realidade nova ao integrar o grupo de

professores que compuseram o elenco do curso de formação continuada *Formação do Professor para o Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras em Tandem*

Continuar estudando, a meu ver, é uma atividade inerente ao professor. Desde a graduação trabalho com E/LE e venho participando de cursos oferecidos pela SEE, além de outros de complementação lingüística e cultural de iniciativa própria. Fiz cursos promovidos pela CENP, SEE, UNESP em parceria com universidades espanholas; fui à congressos nacionais e internacionais entre outros. Explicito isso tudo aqui para pontuar a importância que o TTB teve na minha formação profissional. Encerro esse curso com uma sensação de que sou professora de duas línguas estrangeiras: espanhola e portuguesa. (Gesebel, Apêndice 4, 1:7).

Como pudemos observar no trecho supracitado e destacado, Gesebel conclui que o curso lhe fora importante para que despertasse para a possibilidade de ensino de língua portuguesa (sua língua materna) sob a modalidade de língua estrangeira (isso, num contexto de ensino/ aprendizagem de idiomas específico, por ser mediado por computador e seguir determinados critérios de interação entre pares como é o teletandem).

Gesebel, em sua autoavaliação, continua a explorar seu despertar para o ensino de PLE, afirmando que a experiência proporcionada pelo teletandem lhe fora tanto motivadora, quanto desafiadora, por ter desencadeado situações na qual Gesebel pode refletir de um modo novo sobre sua “própria língua e cultura”:

Embora seja professora efetiva na rede pública estadual em português, minha experiência sempre foi com E/LE, porém participando do TTB me vi também como professora de P/LE. Esse foi um desafio muito motivador, que me impulsionou a rever e refletir sobre minha própria língua e cultura. Passei a ensinar minha própria língua sob um foco nunca antes pensado. Meu parceiro contribuiu muito para que isso desse certo; ele, grande conhecedor da cultura brasileira me desafiou dentro desse tema e me enriqueceu ao falar de seu país e me desafiar a falar do meu. (Gesebel, Apêndice 4, 8:17).

Notamos nesse relato que há indícios de que a experiência de troca de conhecimentos em teletandem tem grande potencialidade para desenvolver nos interagentes uma maior consciência de si e de sua cultura, por promover situações em que os próprios pares interagentes se tornam motivo de estranhamento.

3.3.9. Considerações

Nesta terceira parte do presente capítulo de análise apresentei a interpretação de parte dos dados que compõem o corpus de análise deste estudo, segundo a qual busquei responder a terceira pergunta desta pesquisa: *Quais reflexões são suscitadas por essas professoras que conhecem e atuam no sistema público de ensino, quando elas pensam sobre a questão da inserção do teletandem na escola pública?*

Com essa interpretação, pude constatar evidências de sete temas reflexivos evocados pelas participantes deste estudo: a) o papel pensado para a prática de teletandem nos CELs; b) autonomia docente; c) conflitos engendrados pelo (des)prestígio de certa variantes linguísticas; d) teletandem praticado com pares interagentes nativos; e) as percepções do real e do virtual engendradas pela prática do teletandem; f) mediação e dificuldades que as professoras vivenciaram durante suas sessões de teletandem; e g) o despertar para o ensino de português também como uma língua estrangeira.

Nessas discussões reflexivas que se deram ao longo das atividades de um curso de formação em continuada sobre aprendizagem em teletandem, presenciamos os esforços das participantes de pesquisa em tentar buscar referências para as novas experiências vividas, em tentar conceitualiza-las. São dados repletos de fervilhar intelectual, que sinalizam o vir a ser do fenômeno representacional, o pulsar da busca pelo conhecimento no domínio sociointeracional.

**CAPÍTULO IV:
CONSIDERAÇÕES FINAIS E
ENCAMINHAMENTOS**

A pesquisa apresentada nesta dissertação caracteriza-se como um estudo de caso, de base qualitativa, que teve como objetivo investigar as representações sociais (MOSCOVICI, 2007) de sete participantes de pesquisa (mulheres entre 25 e 45 anos, docentes de espanhol/LE, vinculadas a CELs distribuídos pela região noroeste do interior paulista) sobre tecnologia, teletandem e ensino de línguas em contexto público de aprendizagem.

Com este estudo busquei abordar os dados coletados segundo uma perspectiva fenomenológica interpretativista hermenêutica (VAN MANEN, 1990), principalmente por considerar essa abordagem coerente com a natureza dos dados e com o objeto da pesquisa (as representações sociais desses docentes, que emergiram ao longo dos momentos de diálogo e debate proporcionados no curso de formação em serviço que serviu de contexto para a coleta de dados - *Formação do Professor para o Ensino/ Aprendizagem de Línguas Estrangeiras em Tandem*).

Neste último capítulo, trago uma síntese das interpretações desenvolvidas ao longo do capítulo de análise e teço algumas considerações sobre as limitações deste estudo. A síntese que apresento a seguir retoma as três perguntas de pesquisa deste estudo, que são: (a) *Como as participantes de pesquisa se expressam (que representações evocam) acerca do potencial do teletandem e dos aplicativos tecnológicos para o ensino/aprendizagem de línguas?* (b) *Como as participantes de pesquisa se projetam (como elas se representam) e projetam seus alunos ao refletirem acerca da inserção do teletandem em contexto público de ensino?* E, (c) *quais reflexões são suscitadas por essas professoras que conhecem e atuam no sistema público de ensino, quando elas pensam sobre a questão da inserção do teletandem na escola pública?*

4.1. Como as participantes de pesquisa se expressam (que representações evocam) acerca do potencial do teletandem e dos aplicativos tecnológicos para o ensino/aprendizagem de línguas

Quando iniciei a primeira parte do capítulo de análise desta dissertação, afirmei que, com a leitura dos dados que contemplavam a primeira pergunta de pesquisa, pude perceber a existência de dois “campos semânticos” representacionais, a saber: (a) como as participantes representam a tecnologia e, (b) como representam o teletandem e a tecnologia que lhe dá subsídios. Dentro de cada uma desses dois conjuntos temáticos aos quais atribui o nome de “campos semânticos”, destaquei aquilo que considerei como fruto do processo representacional das participantes de pesquisa radicado pelo seu esforço em construir saberes com relação ao teletandem como objeto de estranhamento.

Para as representações das participantes de pesquisa sobre tecnologia, apresentei cinco “elementos simbólicos” (FRANCO, 2004) que se destacaram no corpus analisado: a) tecnologia: “bicho de sete cabeças”; b) tecnologia: uma realidade necessária e desafiadora; c) tecnologia: desejada e inacessível; d) tecnologia: instaura uma revolução das práticas sociais; e e) tecnologia: fenômeno cuja emergência e expansão é fatal.

Para as representações que as participantes de pesquisa teceram a respeito da tecnologia que subsidia a prática do teletandem (tecnologia e teletandem), apresentei os seguintes elementos simbólicos: a) tecnologia e teletandem: um meio de romper barreiras sociais, econômicas, de ultrapassar fronteiras; b) tecnologia e teletandem: versão pós-moderna de antigas ferramentas de sala de aula; c) Tecnologia e teletandem: (desejo de aprender e falta de acesso) dilemas e desafios, e, d) Tecnologia e teletandem: potencial para socorrer as dificuldades de professores de LE em oferecer situações de prática de conversação significativas/ motivadoras para seus alunos.

4.2. Como as participantes de pesquisa se projetam (como elas se representam) e projetam seus alunos ao refletirem acerca da inserção do teletandem em contexto público de ensino?

Na segunda parte do capítulo de análise, expus a interpretação de dados do corpus de pesquisa, segundo a qual identifiquei evidências que ajudaram a responder à segunda pergunta de pesquisa deste estudo. Os dados em questão possibilitaram a elaboração de três “campos semânticos” representacionais, a saber: a) como as participantes de pesquisa se representam com relação à tecnologia, b) como as participantes de pesquisa representam seus alunos com relação à tecnologia; e c) como as participantes de pesquisa representam seus alunos com relação à aprendizagem em teletandem.

Dentro de cada um desses campos representacionais, apresentei os seguintes componentes simbólicos: a) as participantes de pesquisa se representam com relação à tecnologia como: desorientadas; despreparadas, alheias e temerosas; vitimadas por uma formação acadêmica que favorece uma postura resistente frente à tecnologia; segregadas de seus alunos; e, docentes de “práticas medievais”; b) as participantes de pesquisa representam seus alunos com relação à tecnologia como: seres que nasceram com “chip na nuca”, mais evoluídos, capazes de sentir prazer ao interagir em chats e de aprender mais rápido quando o assunto é tecnologia; c) contudo, a representação dessas participantes sobre seus alunos com relação à aprendizagem em teletandem é de imaturidade para o exercício da autonomia, enquanto um dos princípios norteadores da aprendizagem em teletandem.

4.3. Quais reflexões são suscitadas por essas professoras que conhecem e atuam no sistema público de ensino, quando elas pensam sobre a questão da inserção do teletandem na escola pública?

Com a interpretação dos dados do corpus, pude constatar evidências de sete temas reflexivos evocados pelas participantes deste estudo: a) o e teletandem nos CELs; b) a autonomia docente; c) conflitos engendrados pelo (des)prestígio de certa variantes linguísticas (envolvendo as variantes madrilenha e rioplatense do idioma espanhol e as

variantes portuguesa e brasileiras da língua portuguesa); d) o teletandem e interagentes nativos; e) o real e o virtual em interações mediadas pelas TICs; f) mediação e percepção de dificuldades em sessões de teletandem para docentes; e g) o ensino de português para professoras brasileiras de espanhol/LE também como o ensino de uma língua estrangeira.

5.1. Discussão acerca da análise dos dados e primeiros encaminhamentos

Para o desenvolvimento deste trabalho fez-se uso de seis componentes que serviram como instrumentos de pesquisa: (a) perfis, (b) fóruns, (c) bate-papos, (d) autoavaliações (todos postados nos portfólios do TelEduc); transcrições das gravações feitas durante os (e) encontros presenciais; e histórias sob o formato de (f) narrativas de experiência vivida. A seguir, apresento uma discussão acerca da análise dos dados focalizando a importância de cada uma dessas ferramentas para esta pesquisa.

Vale a pena lembrar que, conforme o exposto no quadro 11 desta dissertação, as colaboradoras deste estudo não efetivaram todas as produções e participações solicitadas pelo curso que serviu como contexto desta pesquisa. Isso gerou a necessidade de se considerar todas as ferramentas, sobretudo face ao objetivo investigativo deste estudo (recorrências que pudessem evidenciar as representações sociais e as reflexões das colaboradoras sobre teletandem, sobre si mesmas e sobre seus alunos).

5.1.1. Perfis

Com a leitura cuidadosa dos perfis postados na plataforma TelEduc, pudemos ter acesso a informações acerca da atuação profissional das participantes, postadas segundo critérios próprios de relevância, aquilo que elas quiseram compartilhar sobre suas vidas e que eles consideraram apropriado ao espaço de um perfil.

Com o acesso às informações acerca da atuação profissional dessas participantes, pudemos conhecer um pouco de suas rotinas de trabalho e, assim, foi possível refletir, de modo embasado, acerca da escolha dos instrumentos de pesquisa e da própria abordagem metodológica que subsidiou a escolha por tais instrumentos.

Deve-se considerar que as informações obtidas nos perfis não diziam respeito apenas à vida profissional de nossos participantes de pesquisa, mas, como pudemos ver, contemplavam também dados sobre a formação acadêmica e expectativas com relação ao curso que serviram de contexto para o presente estudo. Além disso, esses perfis traziam uma lista de fatores que motivaram a escolha profissional desses docentes, entre outros dados muito interessantes que, por certo, poderiam ser destacados em outro estudo que contemplasse as histórias de vidas desses participantes de pesquisa que se propuseram a serem docentes da rede pública estadual de São Paulo, como é o caso de Portifar, cujo relato demonstra que além de professora, essa participante de pesquisa também foi aluna de um CEL.

Ressalto que o recorte feito sobre os dados postados nos perfis da plataforma TelEduc deve-se à intenção de elencar dados relevantes para as perguntas de pesquisa apresentadas neste estudo.

5.1.2. Fóruns

Nas discussões dos fóruns, as participantes de pesquisa demonstram acreditar que as gerações mais jovens têm maior facilidade quanto ao uso da tecnologia e que essa maior facilidade, ou maior abertura para a constante evolução dos aplicativos de interação, lhes seria vantajosa no momento da prática do teletandem (embora para as participantes a falta de maturidade de seus alunos para uma vivência de aprendizagem autônoma seja vista como um problema que possa comprometer o sucesso do teletandem em contexto público de aprendizagem).

Dessa forma, uma das participantes de pesquisa define um grupo do qual não faz parte, ou seja, se exclui das gerações mais novas cujos integrantes conseguem ter “prazer” ao se comunicarem com outrem em uma sala de bate-papo virtual e que, aparentemente, têm maior facilidade com as novas tecnologias, pois demonstram “mais rapidez” no aprendizado de como proceder no uso dessas ferramentas.

Nossas participantes expressam também a importância das aulas presenciais para fornecer-lhes um suporte essencial, como uma orientação (um “norte”) para o manejo dessas ferramentas ou aplicativos de comunicação síncrona virtual, através das quais a prática do teletandem é possível. Esse direcionamento para o uso eficiente das novas tecnologias vem

ajudar quando o esforço, o “empenho”, a dedicação ou as estratégias como “pedir ajuda aos filhos” e “aos colegas” não bastam para que os colaboradores deste estudo desempenhem um uso eficaz dessas ferramentas para a aprendizagem de línguas em teletandem.

O teletandem, assim, é entendido tanto como ferramenta quanto meio, contexto ou situação de aprendizagem, com características “pós-modernas”. No teletandem, torna-se evidente a necessidade de se desenvolver a devida competência (seja ela o que for), com o manejo de ferramentas tecnológicas. As ferramentas que viabilizam a comunicação síncrona e online, ou o registro do “produto” das interações, são compreendidas como versões modernas de artifícios comuns a sala de aula tradicional (talvez por se fazer analogia entre “caderno/lousa” e *TalkAndWrite*, por exemplo), contudo essas versões são “melhoradas”.

Os dados obtidos por meio dos fóruns evidenciam que essa “tecnologia” comum à prática do teletandem é vista tanto de modo favorável como desfavorável. De um lado, a tecnologia apresenta uma potencialidade, maior no favorecimento da aprendizagem, mas como mola propulsora ou brecha para a inclusão social, como uma alternativa democratizante de aprendizado de línguas. Por outro lado, a tecnologia é vista como desfavorável. Os dados dos fóruns também evidenciam o conflito vivido pelas participantes, no qual as demonstrações de necessidade e de desejo de se conhecer e se aprender cada vez mais sobre tecnologia estão em oposição à realidade docente de exclusão digital. A indisponibilidade dos recursos tecnológicos é representada como “desafio” e “dilema”.

A tecnologia disponível nos CELs, segundo nossas participantes, não é “suficiente” para a inserção do teletandem em contexto de escola pública. Assim, instaura-se mais um paradoxo: o mundo digital ou de “modernidades” que adentra o contexto de trabalho dessas participantes de pesquisa é uma realidade da qual “não se pode fugir”, e, ao mesmo tempo, não se tem como conquistar.

A impossibilidade de conquista desse mundo tecnológico é agravada pela ausência de espaço para a experimentação das novidades a ele intrínsecas e, além disso, na ótica dessas docentes, “só se adquire prática, praticando”.

Contudo, vale ressaltar que, de acordo com as representações dessas docentes, não bastará oferecer-lhes oportunidade de prática sem orientação. Tal orientação, desta vez, aparece como regulação pelo outro, um tipo de “norte” estabelecido, também, na troca de

saberes entre interagentes e entre os colegas docentes que compartilham da mesma situação institucional.

Como uma das participantes ressalta, a prática do teletandem e a realidade das tecnologias a essa prática vinculada exigem autonomia que deve ser co-construída, uma autonomia que, em alusão ao princípio da reciprocidade, “necessita da participação do outro para que ela (autonomia) flua”.

Para finalizar as considerações sobre os fóruns de discussão, assinalo que há, também, a expressão de uma percepção da complexidade do teletandem e dos desafios tecnológicos encarados por essas docentes. Afinal, mesmo com toda a ajuda, apoio e disponibilidade de recursos, uma das participantes de pesquisa sentencia que pode haver aqueles que não se “adaptarão” a essa “nova realidade”, por razões outras, que não a falta de comprometimento ou de dedicação.

5.1.3. Bate-papos

Com as informações extraídas do bate-papo, consegui ter indícios do tipo de dificuldade com as tecnologias que as participantes e seus colegas encararam ao aceitarem o “desafio” do teletandem.

Com problemas demonstrados com relação ao uso do *Call Graph*, apesar de ter sido postado na plataforma TelEduc um tutorial explicando como proceder mediante a ferramenta, constatou-se que ainda havia dúvidas sobre (a) como instalar esse aplicativo; (b) como iniciar o uso da ferramenta; (c) como salvar os dados gravados; e, (d) como consultar esses dados em seus arquivos.

Ao constatar essas dificuldades, pude inferir sobre o tipo real de obstáculo que as envolvidas na pesquisa tiveram que enfrentar. Ao assumirem dificuldades com a instalação do referido aplicativo, por exemplo, essas docentes evidenciaram falta de intimidade com sites de downloads, como os famosos *baixaki*, *sosdownloads*, *superdownloads*, *4shared* entre outros, ou que se os conheciam, não sabiam como proceder para que a instalação fosse efetivada.

Ao constatar suas dificuldades com a instalação do *callgraph*, pude também inferir que as participantes ou não conheciam sites de busca, ou não sabiam que em tais sites poderiam encontrar tutoriais, ou, ainda, que sabendo onde buscar as informações e localizando-as, por certo não estariam familiarizados com a linguagem utilizada nessas materializações textuais.

Ao evidenciarem dificuldade com a gravação das interações que lhes fora solicitada, infere-se que os participantes de pesquisa não têm intimidade com a aparência de aplicativos como o *callgraph* e suas versões virtuais para o botão REC (Record) ou com a leitura específica de caixas informativas, uma vez que terminada a gravação, o programa pergunta se você deseja ou não salvar o arquivo.

Ao citarem a dificuldade em encontrar os arquivos salvos, inferi que essas professoras tenham falta de intimidade com a pesquisa em pastas de documentos salvas em sistemas operacionais como Windows ou Linux, uma vez que bastaria clicar com o ponteiro do mouse sobre a pasta onde os arquivos foram salvos e clicar sobre o ícone dos arquivos, para abri-los.

Deve-se ressaltar que essas são apenas inferências e que necessitariam de uma avaliação mais precisa para serem averiguadas, pois não há como descartar a possibilidade de terem ocorrido erros simultâneos com os aplicativos utilizados pelos participantes do curso para efetivar as gravações.

As contribuições dos *chats* foram importantes também para a terceira pergunta de pesquisa, pois trouxeram em si evidências das reflexões suscitadas pelas participantes de pesquisa ao pensarem sobre a inserção do teletandem como uma proposta possível para seu contexto de trabalho. No primeiro bate-papo, por exemplo, Gesebel reflete sobre essa inserção considerando-a sob o formato de uma atividade extra-classe, ou como um módulo a ser trabalhado dentro do currículo. Para essa participante, isso significa que o teletandem não deve ser obrigatório para os alunos (por isso ofertá-lo como atividade “extra”), ou que o tempo de duração das parcerias de teletandem deve ser limitado, pré-determinado.

Com essas reflexões, pude perceber que, para nossas participantes de pesquisa, a obrigatoriedade e o tempo excessivo para a prática do teletandem são fatores que podem levar seus alunos à desmotivação.

O teletandem, para Gesebel, é visto também como uma prática pedagógica alternativa às limitações de seu contexto de trabalho (CEL) com relação à prática da conversação na L-alvo. No contato com o falante nativo desse idioma, o teletandem oferece maior potencial para o desenvolvimento de situações comunicativas.

Com as contribuições de Miriã, ao longo do terceiro bate-papo, pude ter contato com evidências das reflexões suscitadas por nossas participantes de pesquisa sobre autonomia e aprendizagem mediada por computadores (mais especificamente EaD). Nas declarações de Miriã, notei o dilema instaurado por essa participante de pesquisa ao refletir sobre a relação *(falta de) autonomia e (falta de) preparo (ou despreparo)*.

Parece haver um círculo vicioso no qual tanto (a) o “despreparo” para a aprendizagem mediada por computadores (em especial EaD) é “decorrente da falta de autonomia” dos que enveredam por essa realidade, quanto (b) “a falta de autonomia” desses aprendizes frente a contextos de ensino/ aprendizagem mediados por computador decorra de falta de intimidade (ou do despreparo) para a tomada de decisões nesses ambientes. E então, Miriã expõe a ausência de uma solução rápida para a falta de autonomia (como uma cápsula), ao passo que F2 (Formador 2) propõe que esta deva ser incentivada estimulando-se o “querer-fazer” e a “responsabilidade” daqueles que optam por realidades de ensino/ aprendizagem mediados por computador.

5.1.4. Autoavaliações

Com a leitura dos dados extraídos das auto-avaliações das participantes de pesquisa, pude constatar diferentes posicionamentos das participantes de pesquisa quanto ao curso e à relação tecnologia e aprendizagem.

Notei em Gesebel, por exemplo a recorrência em se representar a realidade tecnológica que aos poucos começa a permear sua rotina como algo inevitável, talvez ameaçador, de que “não se possa fugir”.

Gesebel também toca no tema da falta de acesso à tecnologia, recorrente em todo o presente estudo, o que às vezes nos leva a questionar o que, de fato, seria entendido por “acesso”, uma vez que existem programas do estado que disponibilizam computadores para docentes com conexão de internet nas escolas ou, ainda, que facilitam a compra de *notebooks* por exemplo. A hipótese que formulo é a de que não é exatamente o acesso à máquina, mas a criação de meios que proporcionem acessibilidade digital a esses docentes, ou seja, a inclusão social da vivência tecnológica proporcionada por letramento digital.

Madalena, por sua vez, apresenta uma auto-avaliação com muitos pesares, isso devido a algumas experiências negativas que teve ao longo do curso de formação continuada, sobretudo a desistência de seu par interagente. Porém, cabe ressaltar que Madalena conclui suas atividades reconhecendo que não cumpriu com as metas avaliativas propostas para o grupo, mas atribuindo uma espécie de “saldo positivo” para a experiência que vivenciou com o teletandem e as reflexões em grupo.

Antígona demonstra tanto em sua auto-avaliação, quanto em outras contribuições que disponibilizou para este estudo, sua grande preocupação em superar suas dificuldades com a tecnologia. Os dados obtidos evidenciam o desejo dessa participante de desenvolver suas habilidades com o manejo de ferramentas tecnológicas, a vontade mesmo de “dominar” esses recursos. Esses são elementos que marcam a participação da educadora Antígona em nosso estudo de caso, desde sua exposição sobre as razões que motivaram seu ingresso no curso de formação continuada.

Antígona, que define seu status no curso como o de uma “aprendiz envolvida”, ressalta, ainda, em sua auto-avaliação, a importância que tiveram para si as tarefas práticas que requeriam o uso de tecnologia e que a levaram a “colocar a mão na massa”.

Os dados sugerem que Portifar demonstra ter outro perfil, ao postar observações quanto às dificuldades que teve no trato com a tecnologia que lhe fora proposta para o desenvolvimento das interações em tandem. Contudo, essa postura de fácil desistência de Portifar não deve ser simplesmente taxada como falta de autonomia, pois pode ser indício da necessidade de investimento na mesma acessibilidade que ressaltamos ao abordar os registros de Gesebel.

Por sua vez, Medéia, em sua auto-avaliação, ao afirmar que, “uma vez que sem participar do projeto, jamais investiria no aprendizado dos programas utilizados para a prática do TT” ressalta que um curso voltado para docentes em exercício da profissão como o que foi apresentado neste estudo tem importância como oportunidade de propor maior vivência tecnológica para profissionais da educação.

Assim, com observações que reforçam o entendimento sobre as dificuldades que essas docentes encontraram ao terem que encarar a tecnologia, em especial computador e internet, como meio para a prática de tandem, finalizamos a retomada às auto-avaliações das participantes de pesquisa, destacando algumas das contribuições conseguidas por meio desse instrumento para o presente estudo.

5.1.5. Encontros presenciais

Através dos dados extraídos das transcrições de três dos encontros presenciais, tive acesso à menção de Gesebel acerca de seus questionamentos sobre autonomia, mas desta vez focalizando sua própria autonomia (e a decorrente sensação de insegurança, “medo”, com relação ao exercício dessa autonomia) enquanto uma aprendiz em contexto de teletandem.

Pude também obter dados sobre os conflitos vivenciados entre essa participante de pesquisa e seu par interagente, engendrados pelo desprestígio que Gesebel demonstrou para com a variante platense do espanhol (marcado pela problematização acerca do uso do pronome *voseo*, por exemplo), bem como tivemos acesso à recorrência da valorização do teletandem enquanto instrumento/ contexto interacional em que há mais chances de se praticar a conversação na l-alvo.

Tive também acesso a dados presentes no relato de Gesebel em que essa participante de pesquisa, ao citar que o contato com seu interagente o ajudou a descobrir equívocos em informações presentes no livro didático que ele utilizava em sala de aula, fornece indícios para que nos questionemos: (a) se o teletandem implementado em seu contexto de atuação docente criaria oportunidades para que a atenção em sala de aula não recaísse tanto sobre o livro didático (enquanto única fonte de insumo linguístico e cultural sistematizado) ou sobre

o professor (enquanto único falante altamente proficiente na l-alvo com o qual os alunos possam interagir oralmente) e; (b) para nos questionarmos, também, se de fato essa atenção dividida entre docente, livros, informações disponíveis na rede e interagentes falantes nativos da l-alvo (engendrando uma realidade que talvez possa ser representada como um caleidoscópio) seria de fato proveitosa para as metas de aprendizagem dos alunos.

Com os dados destacados acerca dos encontros presenciais, tive a oportunidade de coletar indícios sobre os modos pelos quais as participantes de pesquisa pensam a relação entre real e virtual em teletandem. Um desses modos aparece na fala de Miriã, na qual as fissuras presentes no vir a ser da aprendizagem em teletandem, em sua “virtualidade”, contêm, em si, uma necessidade transposições de “ritos” do contexto cotidiano, palpável, e por isso chamado de real, para a vivência da interação (telepresencial) mediada por computadores.

Obtive, também, uma amostra de como nosso grupo de participantes de pesquisa pensa sobre os temas orientação (que deveria seguir uma abordagem “prognóstica”, tratando de:

- a) sobre a tecnologia que subsidia a prática de teletandem; b) sobre os princípios que devem nortear as interação;
- b) e, c) aconselhamentos sobre problemas que possam vir a emergir no decorrer das interações de teletandem e mediação.

Esta última poderia ser efetivada tanto segundo abordagem diagnóstica baseada na análise e na interpretação dos eventos ocorridos durante a interação de teletandem. segundo tanto relato quanto observação dessas interações, quanto segundo abordagem prognóstica, baseada em postura especulativa e reflexiva).

Foram muitas e muito ricas as reflexões desenvolvidas pelas participantes de pesquisa nos encontros presenciais, abordando temas como a) características do idioma a ser ensinado e aprendido em teletandem (tipo de variante), b) como da vivência cultural obtida através do contato com falantes nativos das línguas-alvo, c) da natureza real e virtual das interações em teletandem, d) das possibilidades de orientação e de mediação para interagentes que participem desse contexto de ensino/ aprendizagem de línguas síncrona e online.

5.1.6. Narrativas

Apenas três participantes de pesquisa apresentaram suas experiências vividas em teletandem sob o formato de narrativas, aceitando o convite de participar de um congresso no qual o tema da aprendizagem em teletandem seria discutido: Portifar, Antígona e Madalena.

Com a narrativa de Portifar, tive acesso à expressão desta participante acerca de suas dificuldades tanto em firmar uma parceria, quanto em lidar com a tecnologia que subsidia a prática do teletandem. Com a redação de Antígona, pude ter contato com a representação desta participante a respeito da tecnologia: uma revolução. Já com o texto de Madalena, foi possível entender o grande potencial das ferramentas tecnológicas (quando estas funcionam e quando se tem conexão de *internet* de qualidade) para a aprendizagem e vivência transcultural dos interagentes de teletandem.

5.2. Encaminhamentos

A leitura dos dados abordados na estruturação daquilo que defini como conjunto das representações das participantes de pesquisa e como conjunto dos temas das reflexões efetivadas em grupo aponta para um grande desafio: *como proporcionar contextos de formação docente nos quais o letramento digital seja favorecido por meio de experiências de aprendizagem significativas?*

Obviamente e infelizmente, o presente estudo não traz em seu conteúdo a resposta para essa pergunta. Todavia, traz indícios que podem ser aproveitados como desencadeadores de outras pesquisas sobre o referido assunto.

Segundo a interpretação dos dados, pude tecer algumas considerações acerca da importância de, ao longo do planejamento de um curso de formação continuada para docentes (professores de LE), que tenha como um de seus objetivos contemplar o uso de tecnologia para fins pedagógicos (como a aprendizagem em teletandem), considerar a relevância de se articular situações de aprendizagem nas quais o cursista (professor) seja desafiado a superar algumas de suas próprias dificuldades no trato com as tecnologias.

Para isso, é necessário desenvolver estratégias de avaliação diagnóstica acerca dos conhecimentos, representações e expectativas de aprendizagem do público-alvo sobre o tema, buscando identificar quais dificuldades são essas e algumas maneiras possíveis de fazer uso dessas dificuldades como deflagradores de aprendizagem.

Outro problema que reforça a necessidade de uma avaliação como a supracitada é o da disparidade existente entre o que se espera de um docente e o que efetivamente está ao alcance desse profissional realizar.

O vício de se estabelecer muitos pressupostos infundados sobre o que será fácil ou difícil para o público alvo no momento de se elaborar uma proposta pedagógica que vislumbre a) ou promover a inserção do teletandem e das tecnologias de interação e comunicação que subsidiam sua prática, b) ou promover o letramento digital com foco em fins pedagógicos, também é apontado pelo presente estudo como ocorrência que deve ser evitada.

Com a leitura dos dados pude notar também a importância em atentar para a necessidade de prover os professores cursistas de conhecimentos práticos sobre a tecnologia da qual farão uso (seja em um curso pelo qual se almeja propor a prática de teletandem, ou no qual se almeja o desenvolvimento do letramento digital).

Esses saberes devem ser trabalhados a fim de facilitar a ação pedagógica almejada pelos docentes cursistas a) no uso das tecnologias em questão e b) nos contextos em que eles se sentirem mais à vontade (casa, laboratório ou *lan house*, por exemplo), sobretudo quando se espera que esses cursistas pratiquem teletandem. Isso porque a sensação de desconforto (ou exposição) do professor interagente frente à tecnologia pode ser desmotivadora e levar a interação ao fracasso.

Os dados também apontam para o fato de que é necessário desenvolver uma abordagem mais tolerante e inclusiva no processo de letramento digital, quando se há a intenção de oferecer cursos de formação continuada no qual tal letramento for necessário. Falo de uma abordagem emancipadora que consiga, por exemplo, explicitar e aprimorar a aprendizagem de estratégias colaborativas e de busca por informação relevante mediante situações-problema em meio virtual. Abrem-se, assim, espaços para empoderar e para libertar seus cursistas da necessidade de ajuda técnica frequente perante obstáculos tecnológicos

simples, como fazer *download* de um arquivo ou aplicativo, buscar por tutoriais de ajuda online etc.

Finalizo este estudo ciente de suas limitações, tais como as listadas a seguir:

- a) quando cito que o presente trabalho de pesquisa tem como colaboradoras professoras vinculadas ao ensino público de São Paulo, refiro-me aos Centros de Línguas, e essa é uma das limitações desta pesquisa, afinal, esses centros são apenas uma esfera, e uma das mais bem estruturadas, daquilo que se materializa como o ensino público paulista.
- b) no presente estudo não há dados em que fique explícita a percepção das colaboradoras da pesquisa acerca da influência do ambiente onde os interagentes têm acesso à tecnologia que subsidia o teletandem (laboratório, *lan house*, residência, etc.) e o desempenho desses interagentes em suas sessões. Há apenas dados em que pude constatar a percepção de que o contexto no qual o interagente se encontra durante a prática do teletandem pode ter um impacto sobre sua motivação para assumir riscos na L-alvo, ou para assumir riscos no trato com a tecnologia durante a interação;
- c) cito, no presente estudo, que a existência de uma parceria política interinstitucional poderia facilitar a prática de teletandem entre docentes brasileiros (professores de espanhol/LE) e uruguaios (professores de português/ LE). Contudo, esta é apenas uma suposição baseada em minha crença de que uma sistematização dessa natureza possa atender às necessidades das participantes de se proporcionar horários compatíveis, por exemplo;
- d) menciono que a percepção das participantes de pesquisa acerca do potencial do teletandem para a sala de aula (enquanto módulo dentro de um currículo no qual o foco seria a prática da conversação) pode ser baseada em uma compreensão limitada das participantes de pesquisa acerca da potencialidade do teletandem para o ensino/aprendizagem de línguas, contudo esta é uma suposição que carece de um estudo mais aprofundado;
- e) a leitura apresentada neste estudo acerca dos conflitos que emergiram nas sessões de teletandem com relação às variantes a) platense do espanhol e b) brasileira do português serviu para demonstrar como estudos em que se proponha investigar a posição discursiva dos interagentes acerca dos temas identidade, língua, cultura e seus reflexos para a aprendizagem em teletandem ainda são necessários;

- f) a suposta transposição de ações típicas da interação presencial para a interação mediada por computadores, também mencionada neste trabalho, evoca a necessidade de se estudar a prática de teletandem entre pares interagentes que tenham formação pedagógica para ensino de línguas, com o intuito de investigar tanto as implicações desta formação para a aprendizagem nesse contexto, quanto a necessidade ou não da mediação das sessões de interação exercida por um outro especialista expressa por interagentes com formação acadêmica para a docência.
- g) há evidências de que a mediação exercida pelas tecnologias que subsidiam a aprendizagem em teletandem traz em si recursos tais (multimodais) que são capazes de simular uma vivência através dos matizes do cotidiano do outro, e essas eventuais vivências podem exercer impacto sobre as representações de realidade e virtualidade de nossas participantes de pesquisa. Contudo, tais impactos ainda não foram explorados.

Enfim, diante dos resultados obtidos e das limitações observadas após a realização desse estudo, é possível concluir que foram levantadas perspectivas para que sejam desenvolvidas futuras pesquisas acerca das questões aqui suscitadas.

As contribuições desse estudo se deram no sentido de avançar a discussão já iniciada pelo Projeto *Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos* acerca da autonomia docente, do uso de tecnologias no ensino/aprendizagem de LE, bem como da questão da inclusão (ou exclusão) digital entre docentes.

Assim, espera-se que as considerações ora finais dessa pesquisa sejam deflagradoras de novos estudos para se pensar a questão da tecnologia no ensino de LE, que, como vimos, é algo inevitável e imprescindível para a criação de contextos significativos de aprendizagem nos dias de hoje.

REFERÊNCIAS

ABREU, D. S. Do presencial ao virtual: a formação docente numa perspectiva de aprendizagem em rede. *Seednet* (revista de EAD do MEC). Disponível em: <www.seednet.mec.gov.br> Acesso em: 21 março 2009.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. A abordagem orientadora da ação do professor. In: _____ *Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1997.

AMORIM, J. A. Métodos e práticas para a formação de professores em educação a distância. *Seednet* (revista de EAD do MEC). Disponível em: <www.seednet.mec.gov.br> Acesso em: 21 março 2009.

ARNOLD, N; DUCATE, L; LOMICKA, L. Using computer-mediated communication to establish social and supportive environments in teacher education. *CALICO Journal*, 22 (3), p. 537-566, 2005.

AUROX, S. O nascimento das metalinguagens. *A revolução tecnológica da gramatização*. Editora da Unicamp, Campinas, 1992, p.11-34.

BARBOSA, A. E. T. *Ambientes de Aprendizagem de Curso on-line e Desenvolvimento de Pensamento Crítico*. Estudos Lingüísticos XXXV, p. 392-401, 2006. [392 / 401]. Disponível em: <<http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2006/sistema06/1374.pdf>>. Acesso em: 11 de Fevereiro de 2011.

BARCELOS, A. M. F. *Metodologia de Pesquisa de Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado de Arte*. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, V. 1, p. 71-92, 2001.

BEDRAN, P. F. *A (re) construção das crenças dos pares interagente e dos professores-mediadores no teletandem*. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2008.

BENEDETTI, A. M; CONSOLO, D. A; & VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org) *Pesquisas em Ensino e Aprendizagem no Teletandem Brasil: Línguas estrangeiras para todos*. Campinas: Pontes Editores, 2011.

BLAKE, R. J. Bimodal CMC: The Glue of Language Learning at a Distance. *CALICO Journal*, 22 (3), 2005, p-p 497-511.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Qualitative Research for Education: an Introduction to Theory and Methods*. Foundations of Qualitative Research in Education. Needhan Heigts, MA: Allyn & Bacon, 1992, 3ª ed.

BROCCO, A. S. *A gramática em contexto teletandem e em livros didáticos de português como língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista.

BROWN, H. D. *English Language Teaching in the Postmethod Era: Toward Better Diagnosis, Treatment, and Assessment*. In: RICHARDS, J. C. ;RENANDIA, W.A. *Methodology in Language Teaching: na Anthology by Current Practice*. Cambridge: CUP, 2002.

BROWN, H. D. *Teaching by Principles – An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.

BUZATO, M. E. K. O letramento eletrônico e o uso do computador no ensino de língua estrangeira: contribuições para a formação do professor. Tese: Unicamp, Campinas: SP 2001. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000219553>>. Acesso em Junho de 2010.

BUZATO, M. E. K. Letramentos multimodais críticos: contornos e possibilidades. *Revista CROP* – 12/2007, p. 108-144.

CAVALARI, S. M. S. *A auto-avaliação em um contexto de ensino-aprendizagem de línguas em tandem via chat*. Tese de Doutorado. PPG em Estudos Linguísticos, UNESP-S.J. Rio Preto, 2009.

CONCÁRIO, M. A consciência Linguística e o desenvolvimento de competência do professor de língua estrangeira. In.: CONSOLO & TEIXEIRA DA SILVA (Org.). *Olhares sobre Competências do Professor de Língua estrangeira: da Formação ao desempenho Profissional*. São José do Rio Preto-SP: HN, 2007.

CONSOLO & VIEIRA-ABRAHÃO (Org.). *Pesquisas em Lingüística Aplicada: Ensino e aprendizagem de língua estrangeira*. São Paulo: UNESP, 2004.

CONSOLO & TEIXEIRA DA SILVA. The TEPOLI test: construct, updated tasks and new parameters to assess EFL teachers' oral proficiency. In: *Anais do I Congresso Internacional da ABRAPUI*. Belo Horizonte: ABRAPUI, 2007, CD-ROM.

ERICKSON, F. (1984). *Anthropology and Education Quarterly*, Vol. 15, 51-66. Disponível em: <http://www.indiana.edu/~educy520/sec5982/week_4/erickson84.pdf> Acesso em: 20 março 2009.

ERTMER, P. A; LEHMAN, J. D; PARK, S. H. ; CRAMER, J.; GROVE, K. Barriers to Teachers' Adoption and Use of Technology-Supported Learner-Centered Pedagogies. (Undate manuscript).

FAIRCLOUGH, N. The Appropriacy of 'Appropriateness'. In FAIRCLOUGH, N. (Ed.), *Critical Language Awareness*. London: Routledge, 1992.

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

FRANCO, M. L. P. B. *Representações sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência*. Fonte: Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004.

FRAWLEY, W. Vygotsky e a ciência cognitiva: linguagem e interação das mentes social e computacional. São Paulo: Artmed, 2000.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GARCIA, D. N. M. *Teletandem: Acordos e negociações entre os pares*. Tese de Doutorado. P.P.G. em Estudos Linguísticos, UNESP, 2010.

GARDNER, R.C.; MACINTYRE, P.D. A student's contributions to second-language learning. Part II: Affective variables. *Language Teaching*, v. 26, n. 1, 1993, p. 1-11.

GIL & VIEIRA-ABRAHÃO (Org.). *Educação de Professores de Línguas: os desafios do formador*. Campinas: Pontes, 2008.

GUARNIERI (Org.). *Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência*. São Paulo: UNESP, 2000.

GUTIÉRREZ, A. G. *Microgenesis, Method and Object: A Study of Collaborative Activity in a Spanish as a Foreign Language Classroom*. In: Applied Linguistics Advance Access. Oxford University Press: October 24, 2007.

HARASIM ET. AL., 1996; ROMANI ET AL., 2000, apud OEIRAS E ROCHA, 2002. In: <http://www.teleduc.org.br/artigos/9_jh_ihc2002.pdf>. Acesso em: 29 de abril de 2009.

KFOURI-KANEOYA, M. L. C. O professor reflexivo: uma proposta de encaminhamento à conscientização pedagógica contínua de professores atuantes em um Centro de Línguas do interior paulista. In: CONSOLO ET VIEIRA-ABRAHÃO (Org.). *Pesquisas em Lingüística Aplicada: Ensino e aprendizagem de língua estrangeira*. São Paulo: UNESP, 2004.

KFOURI-KANEOYA, M. L. C. *A formação inicial de professoras de línguas para/em contexto mediado pelo computador (teletandem): Um diálogo entre crenças, discurso e reflexão profissional*. Tese de Doutorado. P.P.G. em Estudos Linguísticos, UNESP, 2008.

KUMARAVADIVELU, B. *Understanding language teaching: from method to postmethod*. ESL & Applied Linguistics Professional Series, 2006.

LANTOLF, J. P.; THORNE, S. L. Sociocultural Theory and Second Language Learning. ch11_8041_vanPatten_LEA 5/19/06 4:50 AM Page 198.

LUZ, E. B. P. *A autonomia no processo de ensino e aprendizagem de línguas em ambiente virtual (teletandem)*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, UNESP – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2009

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

MCCOMBS, B. L. & VAKILI, D. A Learner-Centered Framework for E-Learning. *Teachers College Record Volume 107, Number 8*, August 2005, pp. 1582–1600.

McDOUGNOUGH, J.; McDOUGNOUGH, H. S. Diaries and Diary Studies. In.: *Research Methods for English Language Teachers*. Londres: Arnold, 1997.

MENDES, C. M. *Crenças sobre a língua inglesa: O antiamericanismo e sua relação com o processo de ensino - aprendizagem de professores em formação*. Dissertação de mestrado. P. P. G. em Estudos Linguísticos. Universidade Estadual Paulista, 2009.

MESKILL, C. CMC in language teacher education: learning with and through instructional conversations. *Innovation in Language Learning and Teaching, Vol. 3, No. 1*, March 2009, 51_63.

MESKILL, C.; MOSSOP, J.; DIANGELO, S.; PASQUALE, R. K. Expert and novice teachers talking technology: precepts, concepts, and misconception. *Language Learning & Technology*, September 2002, Volume 6, Number 3, p. 46-57. Fonte: <<http://llt.msu.edu/vol6num3/meskill/>>. Acesso em: 29 de abril de 2009.

MESQUITA, A. F. *Crenças e práticas de avaliação no processo interativo e na mediação de um par no tandem a distância: Um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado. Programa de P.P.G. em Estudos Linguísticos, UNESP – Universidade Estadual Paulista, 2008.

MITCHELL, R; MYLES, F. Sociocultural Perspectives on Second Language Learning. In: *Second Learning Theories*. London: Arnold, 1998.

MOITA LOPES, L. P. (Org) Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar. *Capítulo 3: Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos Construtos que têm orientado a pesquisa*. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, L. P. *Co-construção do discurso em sala de aula: alinhamento a contextos mentais gerados pela professora*. M. B. M. Fortkamp; L. M. B. Tomitch (Orgs.). *Aspectos da Linguística Aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn*. Florianópolis: Insular, 2000, p. 247-271.

MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, S.. *Representações Sociais: investigação em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2007.

NININ, M. O. G. *Pesquisa Colaborativa: das práticas de pesquisa à ressignificação das práticas dos pesquisandos ou ressignificando a direção escolar*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

OGATA, H. & YANO, Y. Combining Knowledge Awareness and Information Filtering in an Open-ended Collaborative Learning Environment. *International Journal of Artificial Intelligence in Education* (2000), 11, p. 33-46 .

OGATA, H; YANO, Y. Context-Aware Support for Computer Supported Ubiquitous Learning, IEEE WMTE2004, pp.27-34, Taiwan, March 23-25, 2004. Disponível em <<http://www-yano.is.tokushima-u.ac.jp/ogata/clue/WMTE-03-1-50.pdf>>. Acesso em 05/01/2011.

OLIVEIRA, F. O. & WERBA, G. C. Representações sociais. In: *Psicologia social contemporânea*. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 104-117.

PERRENOUD, P. A formação dos professores no século XXI. In: PERRENOUD, Philippe et al. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Tradução de Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002a. p. 11-33.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

RANCIERE, J. *O mestre ignorante: cinco lições sobre emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

REZENDE, F. A. *Características do ambiente virtual construcionista de ensino e aprendizagem e formação de professores universitários*. Campinas, SP, 2004.

RICHARDS, J. C. ;RENANDIA, W.A. *Methodology in Language Teaching: an Anthology by Current Practice*. Cambridge: CUP, 2002.

SALOMÃO, A. C. B. *Gerenciamento e estratégias pedagógicas na mediação dos pares no teletandem e seus reflexos para as práticas pedagógicas dos interagentes*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos. UNESP – Universidade Estadual Paulista, S. J. do Rio Preto, 2008.

SANTOS, G. R. *Características da interação no contexto de aprendizagem in-tandem*. Disponível em: <[HTTP://www.teletandembrasil.org/site/docs/DissertacaoGersonRossi.pdf](http://www.teletandembrasil.org/site/docs/DissertacaoGersonRossi.pdf)>. Acesso em: 15 fevereiro 2009.

SILVA, A.C. *O desenvolvimento intra-interlingüístico in-tandem a distância (português e espanhol)*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos. UNESP - Universidade Estadual Paulista, S.J. do Rio Preto, 2008.

SONTAG, D. M. A Learning Theory for 21st-Century Students. Disponível em: <<http://www.innovateonline.info/index.php?view=article&id=524>>. Acesso em: Fevereiro de 2010.

SOUZA, D. (1999). Livro Didático: arma pedagógica? In: Interpretação, autoria e legitimação do Livro Didático. Org: Coracini, M. Campinas, SP: Ed. Pontes.

SOUZA, R. A. Uma reflexão acerca da Construção do conhecimento na investigação do ensino de línguas. In: *Estudos Anglo-Americanos*. ABRAPUI, nº 29/30, ano 2005/2006.

SOUZA, R. R. *Contribuições das teorias pedagógicas de aprendizagem na transição do presencial para o virtual*. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.). *Letramento Digital*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 105-123.

TELLES, J. A. (Org.) *Teletandem: Um contexto virtual, autônomo e colaborativo de aprendizagem de línguas estrangeiras para o século XXI*. Campinas: Pontes Editores, 2009.

TELLES, J. A. *Projeto Teletandem Brasil: Línguas Estrangeiras para Todos*. In: *www.teletandembrasil.org*, 2006

TELLES, J. A. *Projeto Teletandem Brasil: Línguas estrangeiras para todos. Relatório final de pesquisador principal*. Disponível em <<http://www.teletandembrasil.org/site/docs/RELATORIO1.pdf>>. Acesso em 04/01/2011.

TELLES, J. A. & OSORIO, E. M. R. O professor de línguas estrangeiras e seu conhecimento pessoal da prática, princípios e metáforas. *Linguagem e Ensino*. Vol. 2, nº 2, 1999, p. 29 – 60.

THORNE, S. L. & PAYNE, J. S. *Evolutionary Trajectories, Internetmediated Expression, and Language Education*. Fonte: <http://language.la.psu.edu/~thorne/thorne_payne_calico2005.pdf>. Acesso em: 11 de Fevereiro de 2011.

THORNE, S. L. & REINHARDT, J. Technologies for Advanced Foreign Language Proficiency. *CALPER Technology Project. Center for Advanced Language Proficiency Education and Research. Position paper, October 2007*.

THORNE, S. L.; PAYNE, J. S. Evolutionary Trajectories, Internetmediated Expression, and Language Education. *CALICO Journal*, 22 (3), p-p 371-397, 2008.

Van MANEN, M. *Researching Lived Experience*. London, Ontario: The Athlone Press, 1990.

VASSALLO, M. L. & TELLES, J. A. Foreign language learning *in-tandem*: Theoretical principles and research perspectives. *The ESspecialist*, 25 (1), 1- 37, 2006.

VASSALLO, M. L., & TELLES, J. A. Aprendendo línguas estrangeiras in-tandem: histórias de identidades. In: *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/rbla/revista2008_2.html>. Acesso em: 02 fevereiro 2009.

VASSALLO, M. L. *Relações de poder em parcerias de teletandem*. Tese de Doutorado. P.P.G. em Estudos Lingüísticos, UNESP, Università Ca'Foscari, Venezia, 2010.

VASSALO, M. L. & TELLES, J. A. *Theoretical principles and research perspectives*. *The ESspecialist*, 25(1), 1- 37, 2006.

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLACE, M. *Action Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WELSCH, W. *Transculturality – The puzzling forms of culture today*. *California Sociologist Journal*. Vol 17 & 18, p. 19-39, 1994.