

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUAS PARA O TELETANDEM: UM DIÁLOGO ENTRE CRENÇAS, DISCURSO E REFLEXÃO PROFISSIONAL*

Marta Lúcia Cabrera KFOURI-KANEOYA
(Universidade Estadual Paulista - São José do Rio Preto)
ml.kfour@westnet.com.br

RESUMO: Esta pesquisa tem como propósito investigar o processo de formação inicial de professoras de línguas em contexto de teletandem, por meio do estudo das relações entre as crenças, o discurso e as ações reflexivas presentes em sua pré-formação profissional para tal modalidade de ensino, buscando compreender seus reflexos nas práticas docentes do par envolvido no processo in-tandem.

PALAVRAS-CHAVE: formação inicial para o teletandem; crenças; discurso; atividade de reflexão profissional.

ABSTRACT: This research aims at investigating the inicial process of language teachers education in the context of teletandem, by the study of the relationships between beliefs, discourse and reflective actions present in their pre-service education in such a mode of teaching, in order to comprehend the processes of reflection in the teaching practices of the involved pair in-tandem process.

KEYWORDS: pre-service education for teletandem; beliefs; discourse; professional reflective activity

0. Introdução

Para abordar a problemática da formação inicial de professores de línguas em contexto brasileiro, a presente investigação enfoca o processo de formação inicial do aluno-professor em processo de ensino/aprendizagem de línguas via *teletandem*.

* Este trabalho é parte de minha tese de doutorado em andamento, desenvolvida sob orientação da Profa. Dra. Maria Helena Vieira Abrahão, do programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos da Unesp - São José do Rio Preto. Integra o Projeto "Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos" e é financiada pela FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo.

Tal modalidade educacional, além de representar um meio alternativo, autônomo e, ao mesmo tempo, colaborativo de ensino, pode constituir-se em um cenário inovador de análise de questões acerca da formação profissional de futuros professores de línguas como interagentes ou *atores interacionais* (Moita Lopes, 2000) do discurso e de possíveis reflexões a respeito dos papéis desempenhados, da importância de se ensinar/aprender uma língua, das crenças e das ações envolvidas e transformadas durante o processo.

Em se tratando de formação de professores de línguas, é indiscutível a importância de trabalhos voltados ao convívio internacional e às condições para que as trocas - lingüísticas, culturais, éticas, profissionais, sociais e afetivas - instauradas por meio desse processo realizem-se.

Assim, a prática do ensino de línguas por interagentes em teletandem pode proporcionar uma minimização da assimetria revelada em uma sala de aula convencional, já que se visualiza uma troca de interesses lingüístico-comunicativos, a fim de se buscar uma comunicação cultural e sociolingüisticamente engajada e mais democrática aos usuários.

O espaço maior de investigação é o projeto temático "TELETANDEM BRASIL: línguas estrangeiras para todos", grupo de pesquisa pioneiro no Brasil, certificado pelo CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, financiado como projeto temático pela FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo e coordenado por docentes doutores e orientadores de alunos de graduação e de pós-graduação da Unesp, nas unidades de Assis e São José do Rio Preto, em parceria com os departamentos de Letras de instituições estrangeiras no Canadá, Estados Unidos, Espanha, França e Itália.

Em termos de funcionamento, a aprendizagem de línguas estrangeiras (LE) in-tandem envolve pares de falantes nativos de diferentes línguas trabalhando, de forma colaborativa, para aprenderem a língua um do outro. Assim, o TELETANDEM BRASIL tem como proposta de trabalho proporcionar o contato de alunos universitários brasileiros que querem aprender uma LE com alunos universitários de outros países que estão aprendendo português.

Cada interagente atua como aluno por uma hora, falando e praticando a língua do outro, em uma troca de papéis e de línguas. O software utilizado é o *MSN Live Messenger*, gratuito e que possibilita aos interagentes usar, em tempo real (comunicação síncrona), recursos de voz, texto (leitura e escrita) e imagens, por meio de uma *webcam*.

A proposta representa, então, *um outro modo de aprender LEs, que complementa ou inova abordagens calcadas na gramática ou em pressupostos comunicativos de ensino de línguas*, além de favorecer um acesso socializador e gratuito de comunicação (cf. www.teletandembrasil.org).

Historicamente, o conceito de Tandem – que remete ao veículo semelhante a uma bicicleta de dois selins, operada por mais de uma pessoa - como aprendizagem em pares surgiu com Joseph Lancaster e Daniel Bell, nos anos de 1800, em escolas de educação fundamental de Manchester, como um sistema mútuo de aprendizagem de Inglês em substituição ao ensino convencional por meio do professor.

Em 1968, a idéia de tandem como um par de aprendizes de uma mesma língua passou a ser experimentado em línguas diferentes, entre jovens falantes de Francês e Alemão e, posteriormente, a ser utilizado no Alemão-Turco, no trabalho com imigrantes em Munique e em Frankfurt. Em 1979, Jürgen Wolff desenvolveu o procedimento de tandem Espanhol-Alemão em Madri, que mais tarde tornou-se a base para a atual TANDEM Network.

Nos anos de 1980, as atividades na área de Francês-Alemão continuaram a se desenvolver, freqüentemente voltadas a aplicações lingüísticas técnicas e profissionalizantes: Direito, Hotelaria, Agronegócios, Telecomunicações. Na Espanha, Wolff e outros desenvolveram um programa de cursos em Madri, dando origem ao Centro Cultural Hispano-Alemán TANDEM, atualmente Escuela Internacional TANDEM.

Desde 1983, o método é reconhecido como um dos elementos básicos em uma proposta alternativa de aprendizagem de línguas e a rede TANDEM disseminou-se pela Alemanha, Canadá, Chile, Costa Rica, Espanha, França, Grã-Bretanha, Hungria, Irlanda, Itália, Peru, Polônia e República Tcheca, além de algumas parcerias com a Áustria, Portugal e Suíça.

Sua estrutura facilita cursos de línguas no exterior, intercâmbios estudantis, roteiros culturais e outras atividades de trocas lingüísticas e culturais. Em 1994, fundou-se a *TANDEM Fundazioa*, com sede em Donastia/ San Sebastián, no País Basco, a fim de propiciar a colaboração acadêmica das universidades e o aperfeiçoamento de professores (cf. History of Tandem)

No Brasil, o interesse em comum pelo funcionamento da aprendizagem em Tandem motivou o professor universitário João Antonio Telles e a leitora em língua italiana, Maria Luisa Vassallo, na Unesp de Assis, a iniciarem uma experiência pessoal de tandem face-a-face em Italiano-Português.

Porém, embora ambos conhecessem o potencial dessa modalidade de ensino para a aprendizagem de línguas, igualmente sabiam da inviabilidade de oferecê-lo a seus estudantes, tanto pelo isolamento geográfico quanto pela impossibilidade do contato face-a-face com pessoas e culturas de outros países.

Após quatro anos trabalhando ao lado de Telles em contexto universitário no Brasil, Vassallo retornou a Itália e ambos passaram a buscar possibilidades para manter, geograficamente distantes, o contato mantido no tandem face-a-face. Nesse contexto, pesquisaram um software com o qual pudessem proporcionar situações de comunicação síncrona e de interação áudio-visual, dando origem às primeiras idéias sobre o "Projeto Teletandem Brasil".

Dessa forma, Telles e Vassallo compreenderam que, mais do que um tandem por e-mail ou um tandem face-a-face, a nova modalidade poderia proporcionar aquilo que as outras duas faziam separadamente: trabalhar a produção e a compreensão escritas e a produção e a compreensão orais, além da possibilidade da imagem e do som, caracterizando-se como uma forma diferente de *Tandem*, por eles nomeado *Teletandem* (Telles e Vassallo, 2006).

Particularmente, este estudo tem como participantes a interagente *N.*, brasileira, graduanda em Letras - Português e Espanhol na Unesp, falante de espanhol como LE e professora de espanhol e de português como LE; a interagente *H.*, mexicana, doutoranda em Lingüística Aplicada na Espanha, falante bilíngüe de espanhol e inglês, falante de francês e português como LE e professora de inglês e de espanhol como LE; a mediadora *M.*, papel por mim desempenhado nesta investigação.

Embora seja visível que a interagente estrangeira já possua considerável experiência em ensino de línguas e esteja em processo de formação continuada, e, ainda, que a interagente brasileira – apesar de graduanda em Letras – também já desenvolva uma experiência docente como professora de línguas, é importante explicitar que ambas vivenciam pela primeira vez o trabalho de ensinar e aprender línguas em uma modalidade de ensino inovadora e mediada pelo computador.

Por esta razão, consideramos, nesta pesquisa, que *N.* e *H.* estão em formação inicial, especificamente para o teletandem. O trabalho de mediação, desenvolvido por mim, assume um caráter colaborativo, buscando compreender ações e crenças e, ainda, sugerindo encaminhamentos, no sentido de colaborar com a construção do processo de ensino/aprendizagem de línguas pelo computador e promover reflexões sobre a formação crítica docente para tal contexto contemporâneo de ensino de línguas.

1. Subsídios teóricos

A fundamentação teórica desta investigação tem como princípio o estudo e análise dos seguintes aspectos relacionados ao processo de ensino/aprendizagem de línguas:

1.1 O estudo de crenças

Tomamos por base a *abordagem contextual de crenças* (Barcelos, 1999, 2001, 2004, 2006; Kalaja e Barcelos, 2003; Dufva, 2003; Pajares, 1992, 1996; Vieira-Abrahão, 2004, 2006); *crenças e pensamento reflexivo* (Dewey, 1997; Telles, 1998, 2002); *a formação de conceitos* (Vigotski, 1987); *culturas de aprendizagem: inovação, criatividade e transformação* (Celani, 2004).

1.2 As relações discursivas

São enfocados os conceitos de *relação dialógica e poder* (Fairclough, 1989; Bakhtin, 1988, 1994; Bourdieu, 1991; Consolo, 1996; Moita Lopes, 2000; Orlandi, 2004) e de *aprendizagem emancipatória* (Pierce, 1989).

1.3 A formação de professores

Constituem a base teórica desta pesquisa as idéias discutidas sobre *cultura de formação de professores em redes de trabalho* (Nóvoa, 1997) e *reflexividade sobre a profissão docente* (Zeichner e Liston, 1996; Gieve, 1999; Pimenta e Ghedin, 2002; Zeichner, 2003); *atividade telecolaborativa* (Fundaburk, 1998; Dawson et al, 2006; Belz, 2002); *a competência profissional e a relação teoria-prática na formação do professor de línguas* (Perrenoud, 1999, 2000, 2001, 2002; Mello, 2000; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996; Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira, 1998; Diretrizes Curriculares para o Curso de Letras, 2000; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, 2002; Reforma da Educação Superior, 2004; Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias, 2006).

1.4 Tandem e ensino/aprendizagem de línguas

Como ponto de partida para as discussões teórico-práticas desta temática, tomamos por base os conceitos de *Tandem em contexto*

universitário de formação de professores de línguas (Gaßdorf, 2002); e *aprendizagem autônoma de línguas in-tandem* (Delille & Chichorro Ferreira, 2002; Brammerts, 2002; Vassallo e Telles, 2006).

2. As perguntas de pesquisa

Nesta investigação, temos como ponto de partida as interações discursivas instauradas no ensino de línguas pelo teletandem, levando em conta as crenças e expectativas envolvidas na atuação e no discurso pedagógico das participantes, bem como os aspectos sobre o processo de ensino/aprendizagem por elas valorizadas nas interações.

Buscamos, assim, estabelecer reflexões críticas a respeito de tal formação, oferecida em um contexto inovador e colaborativo de ensino de línguas, em relação ao binômio *competência profissional / coerência teórico-prática*, sugerido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, de 2002. Por fim, pretendemos compreender, ainda, como se desenvolve, dentro do trabalho de formação, o perfil do futuro professor de línguas, em relação à idéia de reflexão crítica e socializadora e ao entendimento da linguagem como atividade socialmente construída.

Por estar inserido em um projeto maior de aprendizagem de línguas in-tandem, este trabalho busca contribuir para o subprojeto guarda-chuva "O professor mediador: crenças, ações e seus reflexos nas práticas docentes dos pares envolvidos no tandem à distância". Para tanto, propomos a seguinte pergunta geral de investigação:

Como se caracteriza a formação inicial de professores de línguas estrangeiras (LE) interagentes em um contexto de ensino/aprendizagem in-tandem?

E, ainda, as seguintes subperguntas de pesquisa:

- a) Como se estabelecem as relações discursivas dos interagentes in-tandem, em contexto de formação inicial?
- b) De que maneira aspectos como crenças, expectativas e discurso pedagógico podem promover ou não atitudes de reflexão sobre a profissão docente em formação inicial, na atual sociedade da informática?
- c) Como se constrói o discurso da mediação, no sentido de possibilitar o desenvolvimento de um processo crítico de reflexão quanto ao ensino/aprendizagem em teletandem?

3. Procedimentos metodológicos e instrumentos de pesquisa

A presente pesquisa tem base etnográfica, buscando fornecer uma descrição e uma interpretação das ações das participantes em um contexto determinado, no qual ocorrem e são compreendidas e refletidas as interações.

Os possíveis resultados são revertidos na transformação do contexto, em benefício dos sujeitos envolvidos e, por ter um caráter aberto, seu cenário de investigação pode ou não servir como espaço para o estabelecimento de conflitos, discussões e reelaborações; por essa razão, o aspecto colaborativo da pesquisa caracteriza-se como ponto fundamental na ação investigativa.

Tem-se a idéia de um trabalho investigativo realizado por pessoas em ação, em determinada prática social, em busca de uma conscientização sobre um contexto de ensino e o papel de protagonistas ativas que nele exercem. Os resultados da investigação, portanto, são incorporados continuamente ao processo de pesquisa.

Por se tratar de um contexto educacional em rede, é crucial a realização de um estudo coletivo e intersubjetivo, a fim de que mais de uma perspectiva seja levada em conta no processo de interpretação das questões em análise, aumentando a confiabilidade dos resultados (Cavalcanti e Moita Lopes, 1991; Moita Lopes, 1996, André, 2000). Segundo Nóvoa (1997), esse tipo de pesquisa busca não apenas

mudar o profissional, mas mudar também os contextos em que ele intervém (...), sob uma perspectiva ecológica de transformações interativas dos profissionais e dos contextos, dando um novo sentido às práticas de formação de professores (p. 28).

Como instrumentos de coleta de dados, *as interações via MSN Live Messenger* representam a operacionalização real do teletandem e são o principal cenário de pesquisa e de geração dos dados sobre as crenças, expectativas e ações das interagentes, além de ponto de partida para o encaminhamento de discussões acerca da atividade de formação, nas mediações.

A fim de promover a triangulação dos dados e garantir maior confiabilidade à análise dos mesmos, a pesquisa se vale, ainda, dos dados obtidos por meio dos seguintes instrumentos de pesquisa: *autobiografias das interagentes; dois questionários da interagente N; um questionário da interagente H; entrevista com H; interações por*

chat; diários das interações e das sessões de mediação (Bailey, 1990; Soares, 2005); gravações em áudio e vídeo das sessões de mediação.

4. Resultados alcançados

O percurso analítico traçado até o momento enfocou as fases inicial e intermediária do processo de interação e formação das participantes, permitindo-nos responder parcialmente à subpergunta dois — *De que maneira aspectos como crenças, expectativas e discurso pedagógico podem promover ou não atitudes de reflexão sobre a profissão docente em formação inicial, na atual sociedade da informática?* — proposta nesta investigação.

5. Análise de dados

5.1 As categorias de crenças nos dois primeiros momentos do processo

De acordo com Burns (1999), a análise detalhada dos dados coletados em uma pesquisa nos leva a identificar padrões mais específicos, no intuito de agrupar esses dados em categorias de conceitos, estabelecidas de acordo com o que se deseja focalizar na análise – neste caso, as crenças, o discurso e o processo de reflexão, durante as fases inicial e intermediária do estudo.

Assim, esta análise traz uma categorização do processo de formação das crenças das interagentes em seus discursos oral e escrito, analisados, na fase inicial, por meio das três interações por *chat*, das autobiografias e dos questionários e, na fase intermediária, a partir dos diários de oito interações em teletandem, no intuito de responder à 2ª. subpergunta de pesquisa.

A seguir, apresentamos as nove categorias e suas subcategorias de crenças, alguns exemplos dos contextos em que emergiram e, posteriormente, as considerações traçadas sobre essa análise.

5.1.1 Categoria 1: O significado do contexto escolar

Traz as primeiras experiências de escolarização de N e H. Compreende as seguintes subcategorias (fase inicial): espaço afetivo e cultural; administração escolar; espaço físico escolar inadequado e despreparo docente; educação em contexto bilíngüe (inglês e espanhol); o ensino na escola pública.

“(...) os professores não tinham preparação e nem as salas de aula infra-estrutura, não conseguíamos fazer os exercícios nem escutar as músicas, isso tudo me fez criar uma barreira com a língua inglesa e me desmotivou.” (Autobiografia de N, 2006).

5.1.2 Categoria 2: Aprendizagem de LE e de L2

Representa a importância das experiências de aprendizagem de línguas para as interagentes. Subcategorias (fase inicial): extensão do aprendizado para além da sala de aula; aprendizagem: conceito – estratégias- motivação- fatores que favorecem - principais dificuldades; aprendizagem de espanhol e de inglês como LE; aprendizagem de inglês como L2; aprendizagem de francês como LE; importância da aprendizagem prévia na formação profissional docente; impressões sobre línguas e culturas.

“(...) Recuerdo que me gustaban más las clases de inglés porque eran más divertidas y suponían para mí un menor esfuerzo (comparado con matemáticas, por ejemplo). Yo asociaba los estudios “fáciles” y “divertidos” con el inglés.” (Autobiografía de H, 2006).

5.1.3 Categoria 3: Ensino de LE

Traz o conceito formalizado de N sobre ensinar LE e suas impressões sobre estratégias de aprendizagem. Engloba as seguintes subcategorias: na fase inicial, o conceito de ensino; na fase intermediária, as estratégias de correção.

“Ensinar um idioma é mostrar, além de estruturas lingüísticas, os valores culturais, sociais e ideológicos que estão por detrás de um enunciado”. (resposta de N à pergunta 3 do questionário 1, 2006).

5.1.4 Categoria 4: Português como LM e como LE

Envolve os processos de aquisição (LM) e de aprendizagem (LE) de português desenvolvidos pelas interagentes. Subcategorias: na fase inicial, compreendem período de alfabetização; português nos ensinamentos fundamental e médio; português no período pré-vestibular; fatores de escolha da aprendizagem de português como LE; professoras de português como LE e metodologias de ensino; a imagem do bom professor; na fase intermediária, abordam competência lingüístico-

comunicativa no português como LE; expectativas sobre mudanças na aprendizagem de português como LE com nova professora.

Elegí el portugués por varios motivos: el curso es más barato que el de otras lenguas; al momento de decir la lengua ya había viajado a Portugal y me encantó; y, finalmente, quería estudiar una lengua que me gustara, que no supusiera para mí un esfuerzo demasiado grande, pero sobretudo quería estudiar algo que me hiciera feliz y el portugués me hace feliz.” (Autobiografía de H, 2006)

5.1.5 Categoria 5: Espanhol como LM

Traz a conscientização de H sobre a importância do espanhol como idioma materno, apesar de sua educação bilíngüe. Envolve duas subcategorias (fase inicial): o espanhol no contexto escolar; a predominância do espanhol como LM.

“ (...) a pesar de que no tengo problemas para manejar el inglés, mi lengua materna y dominante es el español. A partir de entonces escribo mucho: diario, poesía, blog, todo en español.” (Autobiografía de H, 2006).

5.1.6 Categoria 6: Motivação e construção da imagen de boa aprendiz

Representa a motivação intrínseca como fator de construção da imagem de N de boa aprendiz e na relação com os professores, bem como da reconstrução da imagem de H, a partir da perspectiva de N. Subcategorias: na fase inicial, a auto-imagem de N; na fase intermediária, a reconstrução da imagem de N sobre H.

“(...) Como sempre tive bom comportamento e bons contatos com os professores, meu status de boa aluna na escola nunca caiu, e os professores acabaram entendendo as minhas dificuldades”. Meus estudos ficaram muito atrasados (...) e acabei perdendo o interesse no vestibular (...). Parei de trabalhar e voltei a apenas estudar”. (Autobiografía de N, 2006).

5.1.7 Categoria 7: Fatores de decisão na escolha profissional

Relaciona-se à opção de N pela carreira docente, a partir dos fatores que contribuíram para a escolha da carreira de professora de língua espanhola. Na fase inicial, aparece nas seguintes subcategorias:

desenvolvimento da leitura como estratégia para superação de dificuldades na produção de textos; experiência prévia como aprendiz de Espanhol – LE.

“(…) Quanto à língua espanhola, fiz um curso de três anos no CEL de minha cidade e gostei bastante, esse curso foi decisivo quando optei pela língua espanhola no ensino superior.” (Resposta de N à pergunta 6 do questionário 1, 2006).

5.1.8 Categoria 8: Experiências de ensino de LE e formação iniciais

Diz respeito à relação entre a formação inicial e a formação continuada, manifestada pelas interagentes. As subcategorias compreendidas são: na fase inicial, capacidade de resolver problemas e tomar decisões pedagógicas; curso de Letras como espaço para aperfeiçoamento e preparação para ensinar LE; a construção da autoimagem de professora de LE; na fase intermediária, o poder e a responsabilidade do professor de LE.

“Después de ese curso enseñé inglés durante un par de años. Considero que entonces era una maestra responsable, me gustaba mi trabajo y lo disfrutaba, pero también era muy exigente con mis alumnos. (Autobiografía de H, 2006).

5.1.9 Categoria 9: Ensino/aprendizagem de línguas pelo teletandem: vantagens e dificuldades

Aborda as experiências positivas e negativas de N e H em sua atuação como interagentes no processo de ensino/aprendizagem de línguas pelo teletandem. Subcategorias identificadas: na fase inicial, vantagens sócio-culturais, vantagens lingüístico-comunicativas; vantagens pedagógicas; vantagens afetivas; desvantagens basicamente operacionais; na fase intermediária, impressões positivas sobre aprendizagem no teletandem; motivação para o uso da língua; impressões sobre línguas e culturas; a importância da mediação.

*“H: (...) lamento mucho que no hayamos logrado nada hoy
N: Que triste (...) la semana que viene intentamos con mi cámara y con un micrófono nuevo
H: Ok (...) bueno, gracias por tu paciencia (...)
N: Gracias, y que tengamos suerte!(...)” (Trecho da interação 3, por chat, 2006).*

5.2 Considerações sobre a análise das categorias de crenças

As categorias levantadas demonstram que houve uma revelação de crenças relativas a diversos contextos inerentes ao processo de ensinar e aprender línguas em teletandem. Durante a fase inicial do estudo, foi possível notar que alguns instrumentos parecem ter sido mais importantes na revelação de crenças, tais como as autobiografias de N e de H, que nos trazem, por meio da narrativa de memórias, reflexões sobre a trajetória educacional e pessoal vivenciada pelas interagentes (Telles, 1998, 2002; Vieira-Abrahão, 2004).

Por se tratar de autonarrativas, o próprio discurso já contém em si uma interpretação dos fatos vivenciados pelas próprias narradoras, levando-nos a refletir sobre a forma como se dá a construção dessas crenças, pois o tempo real das ações narradas é passado e, portanto, as crenças já foram reconstruídas à medida que foram revistas no ato de autobiografar.

Em contrapartida, já na fase intermediária da investigação, os diários das oito primeiras interações nos trazem poucos indícios de crenças das participantes, já que, como N. mesma relata, o fato de não ter podido gravá-las possibilitava-lhe apenas produzir os diários com base nas impressões gerais que as interações lhes causavam, não havendo maneira de se apoiar nas particularidades dos encontros, o que resultou em diários superficialmente elaborados.

Assim, realizamos uma análise panorâmica das categorias e subcategorias levantadas e compreendemos como se deram os processos de construção e reconstrução dessas crenças nos discursos das interagentes, bem como os contextos diversificados nas quais essas crenças emergiram, a partir das experiências vividas pelas participantes.

Notamos ainda que, em relação ao caráter reflexivo sobre tais experiências, parece haver uma consciência de ambas sobre a importância de alguns aspectos marcantes em sua formação profissional, tais como a família, os professores de línguas e suas metodologias de ensino na motivação para o ensino e aprendizagem de línguas.

Por fim, o processo analítico nos oferece um parâmetro para reinterpretar essas mesmas crenças ou identificar outras, em fase posterior da pesquisa, sendo-nos possível, até o momento, apontar as seguintes asserções a respeito desta análise:

- a) As vantagens do contexto remetem-se praticamente a algo que tomamos como dicotômico: a proximidade das interagentes apesar da distância espacial que há entre elas.

- b) As primeiras expectativas quanto ao projeto já se mostram favoráveis ao desenvolvimento das interações: possibilidade de estabelecer um contato cultural e amigável, além do lingüístico-comunicativo; realizar construções lingüísticas espontâneas; desenvolver o ensino e a aprendizagem de forma interativa e atualizada; utilizar um recurso tecnológico inovador; estudar outra língua de forma barata.
- c) O estabelecimento da motivação para interagir confirma-se logo nos primeiros contatos, nos quais o fator preponderante para a garantia da qualidade e continuidade das interações é o afetivo: as interagentes buscam, a cada novo encontro, ensinar aquilo que agrada à outra e aprender aquilo que lhe dá prazer. As crenças das interagentes emergem no objetivo de “buscar o entendimento”, como afirma H, em sua autobiografia.
- d) N reflete sobre as primeiras contribuições das interações no uso do espanhol, tais como a percepção da melhora do *acento* da língua (entonação) e o estabelecimento de uma comunicação mais *natural*, resultando em escolhas lingüísticas igualmente mais espontâneas. Para ela, as interações são muito *positivas* e *agradáveis* e representam momentos de relaxamento, além de ser *uma forma atrativa de aprender* e de enfrentar os medos de se comunicar utilizando a língua espanhola.
- e) As contribuições são vistas também em relação à LM, quando N afirma “pensar mais agora sobre a língua portuguesa e os usos que dela faz”, algo sobre o qual nunca havia refletido, mas passou a fazê-lo a partir dos questionamentos de H. Observamos, portanto, que há uma conscientização sobre o ensino da própria língua por meio da aprendizagem de uma LE, despertada em um contexto marcadamente espontâneo de ensino de línguas.
- f) Para H, as interações são muito importantes do ponto de vista do processo de ensino/aprendizagem, já que o acento da língua portuguesa em N (entonação) é diferente do que ouve em classe, nas aulas de português na Espanha, além de poder desenvolver uma “retroalimentação personalizada” sobre os usos e a gramática da língua. O mais importante nas interações é a motivação, já que considera a comunicação com N como *real*, uma oportunidade para expressar sentimentos, ser compreendida e compreender a outra. Por outro lado, é também um momento de descontração, no qual pode pensar em coisas diferentes as de seu cotidiano.
- g) A abordagem cultural é outro ponto positivo para ambas: H é uma mexicana vivendo temporariamente na Espanha, e ambas podem discutir, em um contexto significativo, um mesmo aspecto cultural

em três realidades sociais diferentes, a brasileira, a espanhola e a mexicana.

- h) Alguns aspectos presentes no processo de ensino/aprendizagem de línguas via teletandem apresentam-se como vantajosos em relação ao contexto de sala de aula tradicional, especialmente em termos de motivação, interação e construção do discurso pedagógico, atitudes normalmente assumidas pelo professor. Na formulação de seu discurso em torno de um conteúdo da aula, o professor, normalmente, acaba por dirigir a interação e “oferecer” motivação aos alunos, o que não garante que esses mesmos alunos se sintam motivados, especialmente quando se aborda LE – o que geralmente acontece por meio da gramática e da fragmentação da língua.
- i) Se o que temos no teletandem não é uma relação professor/aluno, mas uma interação real – daí os participantes serem *interagentes* – podemos afirmar que os aspectos acima colocados, a saber motivação, interação e construção do discurso pedagógico, desenvolvem-se de maneiras bastante diferentes. Nesse contexto, não há como interagir sem estar motivado, já que os encontros realizam-se em parceria e há uma responsabilidade colaborativa de motivação – algo que nem sempre ocorre em sala de aula, seja pelo grande número de alunos em condições desmotivadoras seja pela própria desmotivação do professor.
- j) A interação no teletandem leva à construção de um discurso pedagógico no qual a marca de poder, tradicionalmente centralizada no professor, divide-se entre as interagentes no uso das línguas ensinadas. Predomina, então, o discurso da negociação, do equilíbrio e do entendimento, levando-nos a refletir sobre os novos papéis e concepções assumidas em contextos de ensino/aprendizagem por meio da tecnologia: do aluno, do professor, do material didático, da abordagem de ensino, do erro, de língua e de linguagem.
- k) Na formação inicial de N e H como interagentes em teletandem, as experiências de interação têm trazido, além de possibilidades de refletir sobre a própria prática, também de desenvolver um ensino e uma aprendizagem autônomas e responsáveis, por meio do uso da língua e do exercício da linguagem nos âmbitos social, cultural e político.

Considerações Gerais

Diante dos resultados obtidos na análise de dois momentos desta pesquisa, notamos que as crenças, ações e reflexões em relação ao *ensino* da própria língua são muito mais enfocadas pela interagente brasileira do que os aspectos que envolvem a aprendizagem de uma LE, já que fica clara sua preocupação com a falta de formação profissional acadêmica para abordar a LM em contexto de ensino de LE.

Outros aspectos bastante relevantes na pesquisa são a interação promovida por meio do respeito às variáveis afetivas e o desenvolvimento de um discurso de interação espontâneo, embora nem sempre simétrico, por meio da negociação sobre *o que e como ensinar/aprender*.

Está clara até agora a constatação de que, especificamente nesta pesquisa, a experiência docente da interagente mexicana, professora em formação continuada, é consideravelmente relevante no estabelecimento do processo de ensino/aprendizagem de línguas em teletandem, no que diz respeito às ações pedagógicas, às relações discursivas e à reflexão, aspectos enfocados nesta pesquisa.

Ainda em relação à interagente estrangeira, sua preocupação maior, ao contrário da brasileira, parece voltar-se à *aprendizagem* do português, língua que muitas vezes evita utilizar, visto que considera a interagente brasileira uma melhor falante de espanhol como LE.

Por fim, notamos que o contexto de teletandem para ensino de línguas parece ser mais democrático, ao ser construído no respeito às diferenças de crenças, culturas e posicionamentos político-sociais, em busca de um melhor entendimento humano, facilitado pelas trocas lingüísticas e pelas inovações tecnológicas (Pimenta e Ghedin, 2002; Zeichner & Liston, 1996; Gieve, 1999; Zeichner, 2003; Celani, 2004; Telles e Vassallo, 2006).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 2000, p. 27-31.
- BAILEY, K. M. The use of diary studies in teacher education programs. J. C. Richards e D. Nunan (eds.) *Second Language Teacher Education*. New York: Cambridge: CUP, 1990, p. 215-226.

BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética*. São Paulo: Hucitec, 1988.

_____. (Volochinov) *Marxismo e Filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1994.

BARCELOS, A. M. F. A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos no curso de Letras. J. C. P. de Almeida Filho (org.) *O Professor de Língua Estrangeira em Formação*. Campinas: Pontes, 1999, p. 157-178.

_____. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, v.1, n.1, 2001, p. 71-92.

_____. Ser professor de Inglês: crenças, expectativas e dificuldades dos alunos de Letras. M. H. Vieira-Abrahão (org.) *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes Editores, ArteLíngua, 2004, p. 11-30.

_____. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. A. M. F. Barcelos e M. H. Vieira-Abrahão (orgs.) *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006, p. 15-42.

BELZ, J. A. *Social dimensions of telecollaborative language study*. *Language learning and technology*, 6(1), 2002, p. 60-81. Documento on-line <http://ilt.msu.edu/vol6num1/belz/>

BOURDIEU, P. *Language and symbolic power*. Cambridge: Polity Press, 1991.

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

BRAMMERTS, H. Aprendizagem autônoma de línguas em Tandem: desenvolvimento de um conceito. K. H. Delile & A. Chichorro. Eds. *Aprendizagem autônoma de línguas em Tandem*. Lisboa: Colibri, 2002.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Ministério da Educação e Cultura, Brasília, 1996.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Língua Estrangeira*. Ministério da Educação e Cultura, Brasília, 1998.

_____. *Diretrizes Curriculares para o Curso de Letras*. Conselho Nacional de Educação, Brasília, 2000.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica*. Conselho Nacional de Educação, Brasília, 2002.

_____. *Reforma da Educação Superior do Ministério da Educação. Documento II*. Ministério da Educação e Cultura, Brasília, 2004.

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

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

CAVALCANTI, M. C. e MOITA LOPES, L. P. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. *Trabalhos em Lingüística Aplicada* 17, 1991, p.133-144.

CELANI, M. A. A. Culturas de aprendizagem: risco, incerteza e educação. M. C. C. Magalhães (org.). *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 37-56.

CONSOLO, D. A. Issues on Spoken English and ELT. *Classroom Discourse in Language Teaching: a Study of Oral Interaction in EFL Lessons in Brazil*. Tese de Doutorado. Universidade de Reading, Inglaterra, 1996, p. 19-25.

Construindo Competências. Entrevista com Philippe Perrenoud, Paola Gentile e Roberta Bencini. *Nova Escola*, setembro de 2000, p. 19-31.

DAWSON, K. M. et al. *Results of a telecollaborative activity involving geographically disparate preservice teachers*. 2006. Documento on-line http://teleduc.assis.unesp.br/cursos/diretorio/leituras_18_7

DELILE, K. H. & CHICHORRO FERREIRA, A. (eds.) *Aprendizagem autônoma de línguas em Tandem* (Textos pedagógicos e didáticos. 12). Lisboa: Colibri/ Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 2002.

DEWEY, J. *How we think*. Mineola, NY: Dover Publications, 1997.

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

FAIRCLOUGH, N. *Language and Power*. London: Longman, 1989.

FUNDABURK, A. *Meeting the challenge of cooperative learning with web based technology*. Documento on-line <http://cob.bloomu.edu/afundaburk/personal/Myrtle%20Beach,%20Nov.98.doc>

GAßDORF, A. Integração da aprendizagem tandem num currículo universitário para formação de professores de línguas estrangeiras: a caso das Fontys Hogescholen Sittard. K. H. Delile & A. Chichorro. Eds. *Aprendizagem autônoma de línguas em Tandem*. Lisboa: Colibri, 2002.

GIEVE, S. *What makes thinking critical? What makes for critical thinking? Discourse analysis of episodes in teacher education*. Theory in Language Teacher Education. Essex: Longman, 1999, p. 156-66.

HISTORY OF TANDEM. 2005. Documento on line http://www.tandemcity.info/general/en_history.htm

KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Eds.) *Beliefs about SLA: new research approaches*. Dordrecht: Kluwer, 2003.

MELLO, G. N. *Desafios e tendências na formação de professores para a educação básica: competências e habilidades*. Download do arquivo da apresentação no Congresso Educador 2000.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

_____. Co-construção do discurso em sala de aula: alinhamento a contextos mentais gerados pela professora. M. B. M. Fortkamp e L. M. B. Tomitch (orgs.) *Aspectos da Lingüística Aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn*. Florianópolis: Insular, 2000, p. 247-271.

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

ORLANDI, E. *Cidade dos Sentidos*. Campinas: Pontes, 2004.

PAJARES, M. F. Teacher's beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, v.62, n.3, 1992, p. 307-332.

_____. Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, v. 66, n.4, 1996, p. 543-578.

PERRENOUD, P. Construir competências é virar as costas aos saberes? *Pátio. Revista Pedagógica*. Porto Alegre, n. 11, nov. 1999, p. 15-19.

_____. Dez novas competências para uma nova profissão. *Pátio. Revista Pedagógica*. Porto Alegre, n. 17, mai-jul. 2001, p. 8-12.

_____. A formação dos professores no século XXI. P. Perrenoud; M. Gather Thurler; L. De Macedo; N. J. Machado; C. D. Alessandrini. *As Competências para ensinar no século XXI. A Formação dos Professores e o Desafio da Avaliação*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002, p. 11-33.

PIERCE, B. N. Toward a Pedagogy of Possibility in the Teaching of English Internationally: People's English in South Africa. *TESOL Quarterly* 23 (3), 1989, p. 401-420.

PIMENTA, S. R. e GHEDIN, E. (orgs) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

PROJETO TELETANDEM BRASIL – www.teletandembrasil.org.

SOARES, M. F. Diários escolares reflexivos como narrativas de experiência de aprendizagem. *Contexturas - ensino crítico de língua inglesa*, 8. APLIESP, 2005, p. 79- 90.

TELLES, J. A. Lying under the mango tree: autobiography, teacher knowledge and awareness of self, language and pedagogy. *The ESpecialist* 19 (2), 1998, p. 185-214.

_____. A trajetória narrativa: histórias sobre a prática pedagógica e a formação do professor de línguas. T. Gimenez (org) *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: UEL, 2002.

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

VASSALLO, M. L. & TELLES, J. A. Foreign language learning in-tandem. Part I: A critical review of its theoretical and practical principles. manuscrito não publicado. <http://www.assis.unesp.br/departamentos/joaotelles.php>, 2006, p. 1- 25.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (org.) Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial. *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes Editores, ArteLíngua, 2004, p.131-152.

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

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

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

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

Recebido em setembro de 2007
Aprovado em abril de 2008