

## FORMAÇÃO REFLEXIVA DO PROFESSOR EM CONTEXTOS VIRTUAIS: A EXPERIÊNCIA DO PROJETO TELETANDEM BRASIL

Ana Cristina Biondo SALOMÃO  
(UNESP/Araraquara)  
anacbsalomao@yahoo.com.br

Patricia Fabiana BEDRAN  
(UNESP/São José do Rio Preto)  
patbedran@gmail.com

**RESUMO:** Este artigo tem como principal objetivo discutir questões referentes à formação reflexiva do professor para e em contextos virtuais de ensino e aprendizagem de línguas. Diante da necessidade de se pesquisar sobre a formação reflexiva em novos contextos virtuais, apresentamos a experiência de supervisão pedagógica na mediação no contexto virtual de aprendizagem colaborativa em teletandem. Alguns resultados de pesquisas nesse contexto, como Salomão (2008), Kfoury-Kaneoya (2008), Cândido (2010) e Silva (2010), mostram o quão favorável e propício ele parece ser para o desenvolvimento da formação reflexiva pré-serviço, de maneira a enfatizar a co-construção de conhecimento a partir de uma relação dinâmica entre prática e teoria.

**Palavras-chave:** formação de professores; reflexão; teletandem; mediação.

*ABSTRACT: This article chiefly aims at discussing issues concerning reflective teacher education for and in virtual environments for language learning. Given the need for research on reflective practice in new virtual environments, we present the experience of pedagogical supervision through mediation in the virtual context for collaborative learning in teletandem. Some research results in this context, such as in Salomão (2008), Kfoury-Kaneoya (2008), Cândido (2010) and Silva (2010), show how favorable and conducive to the development of reflective pre-service teacher education it seems to be, as it emphasizes the co-construction of knowledge in a dynamic relationship between theory and practice.*

*KEYWORDS: teacher education; reflection; teletandem; mediation.*

### 0. Introdução

A expressão *ensino reflexivo* foi empregada durante a década passada por professores, pesquisadores da área da Educação, entre outros, como uma

espécie de reação contra a concepção técnica e mecanicista da função do professor (ZEICHNER; LISTON, 1996). Mas o que significa ser realmente um professor reflexivo? Quais as vantagens dessa prática reflexiva para a educação e como proceder para se tornar um professor reflexivo e formar aprendizes e futuros professores também reflexivos?

Em alguns contextos de formação de professores de línguas, o que se encontra geralmente é uma extrema atenção direcionada à teoria e às técnicas para ensinar língua estrangeira em detrimento à criação de um ambiente de reflexão importante para que o professor perceba a função de seu trabalho na sala de aula, na instituição de ensino e, acrescentamos ainda, no contexto virtual de ensino e aprendizagem, que se expande cada vez mais com o uso das novas tecnologias da informação e comunicação proporcionadas pelo uso de computadores e da Internet.

Assim, acreditamos que a reflexão torna-se um caminho importante para a realização de uma prática pedagógica de êxito não somente nos contextos típicos de ensino, mas, e principalmente, nos ambientes virtuais de ensino e aprendizagem de línguas, como no caso do Teletandem, foco de nosso artigo e que será explicitado a seguir, em que o aprendiz torna-se ainda mais responsável pelo seu processo de aprendizagem e o professor adquire a função de mediador desse processo de ensino a distância.

Problematizar acerca dessas questões que frequentemente afligem professores e pesquisadores, de maneira geral, é o objetivo central deste artigo, bem como apontar algumas diretrizes para que os professores possam realizar uma prática pedagógica fundamentada nos princípios da teoria reflexiva e da aprendizagem autônoma.

## 1. O contexto Teletandem

A modalidade de ensino e aprendizagem colaborativos em teletandem envolve a formação de parcerias de falantes de línguas diferentes, denominados pares interagentes, trabalhando de forma colaborativa a distância por meio de comunicadores instantâneos na internet, como o *Windows Live Messenger*, *Skype* e/ou *Ooovoo*, que permitem interações síncronas, para que um aprenda a língua do outro (VASSALLO; TELLES, 2006; TELLES, 2009; BENEDETTI; CONSOLO; VIEIRA-ABRAHÃO, 2010). Por meio de um trabalho colaborativo, os aprendizes ensinam ao outro a sua cultura e a sua língua materna, ou a língua em que se sintam devidamente proficientes a ponto de realizar essa tarefa, utilizando para isso os recursos de leitura, escrita, áudio e vídeo disponíveis nesses aplicativos (VASSALLO; TELLES, 2006).

Brammerts (2002) define as vantagens da aprendizagem de línguas nesse contexto. Para o autor, os aprendizes tentam melhorar sua capacidade de comunicação na língua alvo, conhecer mais sobre a cultura do outro, além de participar de uma experiência diferente e adquirir conhecimento em vários âmbitos. Nas palavras do autor:

Na aprendizagem de línguas em tandem, duas pessoas de línguas maternas diferentes comunicam entre si, com o objetivo de aprenderem uma com a outra. Tentarão melhorar sua capacidade de comunicação na língua do parceiro, procurarão saber mais sobre a outra pessoa e o seu *background* cultural, bem como tirar proveito de conhecimentos e experiências diversas, nomeadamente no âmbito da profissão, formação e tempo livre. (BRAMMERTS, 2002, p. 17)

Segundo Vassallo e Telles (2006), a difusão da *internet* em 1990 fez com que houvesse uma expansão e certa popularização da forma de ensino e aprendizagem em *tandem* – bastante utilizada na modalidade face a face em países da Europa desde a década de 1960 –, por meio do estabelecimento de interações síncronas (*chat*) ou assíncronas (*e-mail*) entre os aprendizes, permitindo, assim, que eles interagissem mesmo estando em espaços físicos diferentes, o que foi denominado *e-tandem*. Nesta modalidade de *tandem*, os aprendizes podiam desenvolver as habilidades de compreensão e produção escritas, mas, devido às limitações dos recursos tecnológicos, não era possível trabalhar com as demais habilidades (compreensão e produção orais) e também com o aspecto visual, o que fazia com que as interações *e-tandem* se distanciassem significativamente das interações face a face.

Atualmente, com o desenvolvimento da tecnologia de comunicadores que fazem uso de áudio e vídeo na internet, foi possível desenvolver um novo tipo de tandem: o teletandem, que se aproxima muito das interações face a face, já que dispõe de recursos que permitem a comunicação por meio da utilização não somente da escrita, mas também do áudio e do vídeo de maneira síncrona.

No projeto Teletandem: línguas estrangeiras para todos<sup>1</sup>, desenvolvido na UNESP, alunos de licenciatura em Letras (espanhol, inglês, francês e italiano) tiveram a oportunidade de interagir com parceiros estrangeiros para aprendizagem colaborativa em teletandem, o que foi investigado em pesquisas que enfocaram o uso dos aplicativos na aprendizagem de línguas, as características da interação e a formação inicial e continuada neste contexto, assim como os processos de mediação da aprendizagem utilizados (TELLES, 2009; BENEDETTI; CONSOLO; VIEIRA ABRAHÃO, 2010).

Tem-se, assim, um novo espaço de formação inicial do professor de LE que tradicionalmente não é encontrado nos cursos de licenciatura em Letras. Seu impacto parece ter sido significativo na formação inicial dos futuros professores, os quais tiveram seus papéis modificados, uma vez que se tornam mediadores do processo de aprendizagem de seu parceiro, e não somente aprendizes de língua estrangeira, envoltos em uma prática real de ensinar e aprender (VIEIRA ABRAHÃO, 2010).

Na era da informação, época que vivenciamos, a educação passa a sofrer influência de modelos globais e as paredes das escolas tendem a ser metaforicamente derrubadas, de acordo com Oliveira e Paiva (2008). Há um desequilíbrio, conforme aponta a autora, causado pelas inovações tecnológicas

---

<sup>1</sup> Mais informações podem ser obtidas no site oficial do projeto Teletandem, disponível em: <http://www.teletandembrasil.org/home.asp>

que desestabilizam todo o sistema educacional, o que é totalmente necessário para o seu desenvolvimento e geram a necessidade de investigações mais profundas.

Bulla e Bonotto (2008) e Mattos (2007) discorrem sobre a intensificação dos estudos de formação de professores a partir da década de noventa. Atentamos, porém, para a necessidade de investigação da formação dos professores atrelada ao uso da tecnologia no âmbito educacional, uma vez que o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação traz implicações no meio educacional e impõe aos professores novos desafios.

## 2. Tecnologia e a formação do professor

O desenvolvimento dos recursos tecnológicos, que acompanha o homem desde o início da civilização, está concomitantemente produzindo mudanças no sistema educacional, que não podem ser vistas necessariamente como consequências diretas da tecnologia, já que a relação entre tecnologia e educação não é de causa e efeito. Entendemos que, por si só, a tecnologia não ocasiona mudanças: todas as transformações no sistema são dependentes do uso que educadores fazem da tecnologia no contexto de ensino.

Atualmente, uma das mudanças mais significativas no âmbito educacional foi a introdução da *internet* no ensino e aprendizagem, já que esta produziu uma nova forma de processar, acessar e lidar com a informação. Como afirmam Warschauer e Healy (1998), Rada (2004), Singhal (1997) e Fitzgerald (2006), ela produziu também uma nova forma de comunicação: aquela mediada pelo computador, que pode auxiliar a promoção de uma maneira diferente de ensinar e aprender, contribuindo significativamente para a aprendizagem de línguas por meio da interação real entre os aprendizes de línguas, faltantes nativos e/ou proficientes em qualquer momento e lugar.

O professor passa a ter, portanto, um leque de recursos, materiais e metodologias, denominado por Tudor (2001) de Perspectiva Tecnológica, que permite ao professor fazer escolhas para “aplicação” nos contextos de ensino e aprendizagem de língua, o que nos conduz a um modelo idealizado de sala de aula, aluno, professor, escola, diferentemente do que a realidade nos mostra. Essa perspectiva tecnológica seria totalmente apropriada se os alunos fossem simplesmente alunos, os professores simplesmente professores e as salas de aulas todas idênticas. A realidade educacional encontra-se, porém, bem distante desta idealização, o que torna ineficaz e insuficiente a simples utilização de recursos tecnológicos para o ensino e aprendizagem eficaz de língua estrangeira. A tecnologia torna-se, portanto, somente mais um elemento do processo de ensinar e aprender.

As salas de aulas, distante de serem homogêneas e idênticas umas às outras, são caracterizadas como ambientes vivos e dinâmicos; as necessidades e anseios dos alunos e suas crenças, bem como a dos professores, tornam-se parte fundamental no processo de ensinar e aprender; as diferenças passam a ser vistas não como empecilho, mas como uma forma de se trabalhar construtiva e

colaborativamente e a reflexão passa a ser um processo necessário e fundamental.

Muitos dos investimentos em projetos de reforma para supostamente melhorar a educação se concentram em livros e na melhoria da educação tecnológica, mas não investem em pessoas, ou seja, não priorizam a formação dos professores (ZEICHNER, 2003). Diante de uma sociedade marcada pelo desenvolvimento de recursos tecnológicos cada vez mais acentuados, os aprendizes não são os mesmos se comparados aos estudantes de épocas anteriores, eles encontram-se mais diversos cultural, religiosa e linguisticamente e isto instiga mudanças no modo de ensinar dos professores, nas suas competências e nos programas de formação (PETERS, 2006).

Assim sendo, o modelo de transmissão de conhecimento, um dos mais comuns e conhecidos, em que o conhecimento é passível de ser parcelado e transmitido pelo professor aos aprendizes, deixa de ser adequado e de atender com êxito os objetivos de professores e alunos, uma vez que, neste modelo, os professores são capacitados e treinados para resolução de determinados problemas e para transmitir conhecimento que, muitas vezes, são produzidos por teóricos das universidades.

Passível de muitas críticas, o modelo de professor-tecnicista ao qual fizemos menção tende a ser revisto cedendo lugar à concepção do professor como praticante reflexivo (ZEICHNER, 2003, 2008; LIBERALI, 2009). Dentro dessa perspectiva, um dos primeiros teóricos a abordar a reflexão foi Dewey (1933), que propôs a distinção entre a ação rotineira do professor, regida por princípios da tradição, e a reflexiva, que considera as crenças e o conhecimento subjacente às ações.

De acordo com Assis-Peterson (1998/1999), os professores, bem como os seus aprendizes, deixam de ser vistos de maneira idealizada para se tornarem pessoas dinâmicas e mutáveis. O professor passa a ouvir os desejos e anseios dos aprendizes e a considerar a sua própria prática, as suas necessidades, em vez de buscar soluções ou receitas prontas que não condizem com o seu real contexto de ensinar e aprender.

Há de ser atentar, dessa forma, para a formação desse novo profissional, tanto em contextos de formação inicial quanto em contextos de formação em serviço, uma vez que a simples inserção da tecnologia por si só não resolve os problemas nem auxilia o processo de ensino e aprendizagem. Pelo contrário, se não houver formação pertinente e adequada, ao invés de auxiliar, a tecnologia pode tornar-se um obstáculo. Nessa mesma perspectiva, Kenski (2003) afirma que não se trata de trocar a lousa e o giz pela nova tecnologia, já que os recursos tecnológicos não são modismos que a todo tempo são substituídos em uma relação de exclusão. Para o autor, o bom professor necessita conhecer as especificidades, limites e possibilidades das novas tecnologias para utilizá-las adequadamente de acordo com as necessidades dos alunos.

Não se passou da voz do professor para a utilização da lousa, e desta para o livro (e todos esses recursos também são tecnologias). Na forma tradicional de ensinar, o professor utiliza adequadamente sua 'fala' e a dos alunos, conciliando-as com as formas e técnicas para a utilização do livro e da lousa, de acordo com os objetivos

do ensino, o contexto e a especificidade do conteúdo (...). Da mesma forma, o bom professor no momento atual precisa dispor das novas tecnologias de comunicação e informação (...) conhecer suas especificidades, possibilidades e limites para utilizá-las adequadamente de acordo com os temas e as necessidades de ensino de um determinado grupo de alunos (KENSKI, 2003, p.100-101)

Concordamos com Warschauer (2004), McColombs (2000), Brunner (2004) e Moran (1997), que acreditam que o valor da tecnologia não está na tecnologia por si só, no instrumento, mas no uso que é feito dela pelos educadores, nas inovações que esta pode produzir e, principalmente, no desenvolvimento que ocorre não propriamente na tecnologia em si, mas nas concepções de ensino e aprendizagem. Moran (1997) também compartilha dessa mesma concepção de que somente a tecnologia não modifica o processo de ensino e aprendizagem, pois, segundo ele, há, principalmente, a necessidade de se estabelecer uma relação de confiança entre professores e alunos.

Para o autor, esse envolvimento do professor com os alunos e com a atividade, que Prabhu (1990) denomina de senso de plausibilidade, influencia e facilita muito mais o processo de ensino e aprendizagem do que o emprego da tecnologia por si só. Assim sendo, não se trata apenas de inserir e usar a tecnologia, mas de formar professores de acordo com essa nova realidade a partir de uma perspectiva contemporânea de ensinar e aprender línguas.

### 3. Formação reflexiva e o contexto teletandem

A principal característica dos seres humanos que os distingue dos demais é a capacidade de raciocinar, de refletir. Então, poder-se-ia pensar que a reflexão acontece a todo o momento e que é própria dos humanos. Isso é realmente verdadeiro, mas quando se fala em reflexão no campo educacional, entende-se que se trata de um processo mais sistemático e planejado, diferentemente de reflexões que são feitas a todo instante em práticas cotidianas.

Segundo Sól (2005), para que haja a implementação de uma abordagem reflexiva é necessário espaço para que o professor-formador reflita sobre suas crenças e as de seus aprendizes, mas, muitas vezes, essa prática reflexiva torna-se difícil de ser realizada, principalmente quando o próprio professor formador não teve acesso a uma formação desse tipo, o que, a nosso ver, justifica a importância e necessidade de se trabalhar com a abordagem reflexiva na formação inicial do professor.

Contestando a concepção tradicional de ensino que concebe o professor como um mero implementador de teorias produzidas pelos especialistas e teóricos das universidades, a abordagem reflexiva defende a formação de um professor que é (re)construtor de teorias a partir da sua prática de ensino. Segundo Vieira-Abrahão (2005, sem paginação) tal abordagem envolve sempre “reflexão e ação, ou seja, a busca de compreensão e identificação de problemas, a análise e a busca de informações, a consideração e a avaliação de alternativas, retomando o ciclo”.

Com o desenvolvimento tecnológico no ensino de línguas, o papel do professor no processo de ensinar e aprender línguas sofre uma transformação: ele se torna um gerenciador, um mediador da interação. Assim sendo, há a necessidade de se instigar ainda mais o processo reflexivo, de forma a desenvolver uma crescente e gradativa autonomia e responsabilidade, e no caso da interação em teletandem, isso significa encorajar os pares de interagentes a planejar, monitorar, avaliar e, caso seja necessário, modificar seu processo de ensino e aprendizagem. Segundo Vieira Abrahão (2010, p.242), as pesquisas no teletandem têm mostrado que este contexto parece promover condições para o desenvolvimento do processo reflexivo e da autonomia docente, colocando-se como “um espaço para o ensino e aprendizagem em contextos reais, com foco na negociação e construção de significados, que possibilita o desenvolvimento das competências pedagógicas, linguístico-comunicativa e intercultural”.

Para auxiliar nesse processo de formação e desenvolvimento do processo reflexivo e autônomo, tanto por parte dos professores quanto dos alunos, foi criada no teletandem a figura do mediador, papel exercido pelos alunos de pós-graduação (mestrado e doutorado) no acompanhamento e supervisão dos trabalhos das parcerias. Segundo Salomão (2011), o papel dos mediadores está sendo estudado no decorrer do projeto e foi criado espelhando-se nas propostas de aconselhamento já existentes dentro do regime de aprendizagem em tandem, como as propostas de sessões de aconselhamento individual ou em pares (HELMMLING, 2003) e o uso de diários semiestruturados que fomentem a autonomia (WALKER, 2003). De acordo com a autora:

Tais propostas enfocam a perspectiva do aprendiz na relação de aprendizagem em tandem, restringindo-se a auxiliar o aluno na tarefa de aprender a língua estrangeira, incentivando-o a aprender de maneira independente, a refletir sobre seus processos de aprendizagem, decidindo seus objetivos e continuamente revisando-os, e a avaliar seu progresso.

A ideia de mediação em vez de aconselhamento trazida pelo projeto Teletandem entende o auxílio prestado pela figura do mediador não somente como conselhos sobre como proceder para aprender melhor mas como uma pessoa que se insere na relação de ensino e aprendizagem colaborativos da parceria de interagentes para auxiliá-los a refletir sobre sua própria prática enquanto aprendizes da língua do outro e professores de sua própria língua. O termo mediador é usado, desse modo, por estar intimamente ligado às ideias de Vygotsky em sua teoria social do conhecimento, que expõe a possibilidade de o homem, por meio de suas relações sociais e da linguagem, constituir-se e desenvolver-se como sujeito (SALOMÃO, 2011, p.659).

Foram então propostas quinze diretrizes para nortear a prática do professor mediador das interações *teletandem*. Essas diretrizes foram propostas pelos pesquisadores do projeto e elaboradas em reuniões do grupo de pesquisa norteadas por leituras prévias sobre a formação de professores e ensino de línguas, como Korthagen (1982, 2001) e Sól (2005), os quais trazem perspectivas de reflexão e estratégias de supervisão para professores e formadores de professores, a fim de que se pudesse discutir o papel do professor-mediador nesse novo contexto de ensino e aprendizagem.

Como muitos dos mediadores, alunos de mestrado e doutorado, nunca haviam trabalhado com formação de professores, acreditou-se que tal preparação poderia auxiliá-los a entrarem em contato com teorias que trouxessem uma visão de formação voltada à reflexão. E, assim, foi elaborada pelo próprio grupo de mediadores uma proposta de “diretrizes” para a mediação, que foi publicada no Newsletter do grupo de pesquisa, apresentada a seguir no quadro 1:

#### AS QUINZE DIRETRIZES PARA A MEDIAÇÃO

*Seria interessante e pertinente se o professor-mediador:*

- 1- Estabelecesse uma boa relação com os interagentes, de forma a criar uma atmosfera de segurança e confiança permanente entre eles.
- 2- Promovesse uma atmosfera informal e descontraída que instigasse os interagentes a verbalizar suas ansiedades, suas necessidades e dificuldades sem constrangimentos ou receios.
- 3- Tentasse diminuir a assimetria entre ele e os interagentes, pois ambos deveriam ser “cúmplices” nesse processo de ensinar e aprender virtualmente, trabalhando colaborativamente a fim de atingir um objetivo em comum.
- 4- Procurasse não prescrever um modo que ele acredita estar correto, evitando realizar, assim, uma prática pedagógica diretiva que impossibilita a reflexão e autonomia do aprendiz.
- 5- Negociasse constantemente com os interagentes com relação: aos horários de mediações; produção e entrega de dados de pesquisa; tipo de recursos do MSN Messenger utilizados durante a mediação (câmera, áudio etc.), entre outros.
- 6- Partisse sempre das necessidades dos interagentes, vivenciadas em sua prática.
- 7- Não condenasse a prática pedagógica do interagente para não baixar a sua auto-estima ou fazer com que ele se sinta incapaz e inferior aos demais.
- 8- Sugerisse, pelo menos em um primeiro momento, alternativas para que o aluno pudesse refletir e decidir qual seria a mais viável e adequada para ser colocada em prática.
- 9- Avaliasse as alternativas apresentadas pelos interagentes frente a outras alternativas.
- 10- Fizesse uso, num segundo momento, da supervisão colaborativa, dando liberdade para que os interagentes refletissem sobre sua prática, compreendessem suas ações e desenvolvessem uma maior capacidade crítica.
- 11- Encorajasse os interagentes, apontando os aspectos positivos e, posteriormente, realizasse reflexões a cerca de questões conflituosas.
- 12- Colaborasse para focalizar melhor o problema e ajudasse o interagente a generalizar uma questão, caso o professor perceba que não se trata de um caso isolado, mas sim de um problema que persiste durante toda a sua prática.
- 13- Procurasse não trabalhar com respostas prontas, mas, sim, instigasse o interagente a buscar o melhor caminho para que ele aprenda a refletir e encontrar, de maneira autônoma, soluções para possíveis problemas, tornando-os aptos para a resolução de situações conflituosas com os quais inevitavelmente se depararão em suas experiências pedagógicas futuras.
- 14- Não avaliasse a prática do aluno em “mal”; “melhor”, “pior”, pois nenhuma prática deve ser julgada, já que não existem práticas melhores ou piores do que outras, mas práticas diferentes e adequadas ou não para determinadas contextos.
- 15- Sugerisse, caso haja necessidade, leituras teóricas voltadas para a necessidade do interagente.

(Fonte: *Teletandem News*, ano 1, n. 1, p. 7)

#### QUADRO 1 - As quinze diretrizes para a mediação

Trabalhos de mestrado e doutorado que investigaram esse contexto virtual de ensinar e aprender (SALOMÃO, 2008; KFOURI-KANEOYA, 2008; CANDIDO, 2010; SILVA, 2010) apontam para a existência de uma prática reflexiva por parte dos professores e interagentes.

As pesquisas de Salomão (2008) e Candido (2010) enfocaram os processos de gerenciamento e orientação utilizados pelos mediadores e os reflexos de suas práticas na formação inicial de professores de línguas no contexto do teletandem. Salomão (2008) estudou os processos de mediação dos pares no tandem à distância, bem como seus reflexos para as práticas pedagógicas de um par de interagentes de português-espanhol sob a perspectiva de macroprocesso, que incluía elementos reflexivos, como visionamento, confecção de diários sobre a situação de prática vivenciada pela interagente em sua prática pedagógica dentro do Teletandem, e sob a perspectiva de microprocessos de gerenciamento da mediadora, que incluíam estratégias de supervisão não diretiva, alternativa, (auto)exploratória e colaborativa. Os resultados da análise interpretativista dos dados evidenciam a experiência de ensinar e aprender línguas no referido contexto como uma oportunidade para a formação reflexiva tanto do aluno-professor, no papel de interagente, quanto do formador de professores, na função de mediador no teletandem.

Candido (2010) estudou a formação inicial do professor de LE enfocando quatro aspectos: a orientação, a mediação, a reflexão e a aprendizagem em teletandem, investigando os possíveis impactos da experiência de orientação, como função exercida pelos alunos de Letras, futuros professores de LE, no laboratório de teletandem para sua formação inicial. Os dados analisados revelam que a experiência de orientar no contexto colaborativo de ensino e aprendizagem em teletandem conduziu os alunos do curso de Letras a refletirem como futuros professores de línguas quanto ao ensino e aprendizagem mediados pela tecnologia, principalmente sobre teoria e prática de ensino e aprendizagem de línguas colaborativos.

O estudo de Kfoury-Kaneoya (2008) mostrou que o teletandem caracteriza-se como um espaço de aprendizagem e promoção significativas de reflexão sobre o processo de ensinar e aprender, principalmente por meio de mediações, bem como um espaço de autonomia e intercâmbio de culturas. Kfoury-Kaneoya (2008) enfocou a formação inicial de interagentes em contexto de aprendizagem de português e espanhol in-teletandem, analisando de que maneira crenças, discursos e reflexões se manifestam e se (re)constroem em relação ao processo de aprender línguas e comunicar-se em um contexto mediado pelo computador. Os resultados mostraram que o teletandem representa uma possibilidade real de comunicação, aprendizagem de cultura em relação aos pensamentos e aos costumes de um povo, que usualmente não aparecem em livros didáticos; e as mediações podem ser caracterizadas como um espaço de aprendizagem e têm potencial para promover oportunidades significativas de reflexão crítica, em busca de uma coerência para a formação inicial de professores in-teletandem e conscientização quanto à responsabilidade pela aprendizagem em parceria.

Silva (2010) investigou a ação do mediador no processo de formação inicial no Teletandem Brasil como legitimação de crenças ou (re)construção de competências. Os dados revelaram que as crenças, no caso da interagente brasileira, se deviam à sua experiência advinda do curso de formação inicial de professores de línguas e do seu engajamento na formulação de um projeto de iniciação científica tendo como foco a gramática, ademais de suas ações nas interações, quando desempenhava o papel de aluna de língua estrangeira e de professora de sua própria língua. No que tange aos reflexos das ações realizadas pela professora mediadora no sistema de crenças da interagente, os dados sugeriram que a mediadora, por ter sólida formação em Linguística Aplicada e por estar engajada em um curso de pós-graduação *Stricto Sensu* (Doutorado em Estudos Linguísticos), possibilitou meios para que a interagente refletisse sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas, mostrando que suas ações nas sessões de mediação não eram apenas formas de legitimar as crenças, mas de possibilitar condições para que a interagente (re)construísse competências e pensasse criticamente acerca do seu papel como professora ou como aprendiz de línguas.

Na próxima seção discutiremos, por meio da apresentação de dados das mediações, as estratégias de supervisão pedagógica usadas pelo mediador no Teletandem para direcionar o trabalho de formação reflexiva nesse contexto.

#### 4. A reflexão na mediação no contexto de Teletandem

Traremos e discutiremos agora alguns excertos de mediação no Teletandem a fim de apresentar a configuração do processo de reflexão em tais sessões. Para tal, nos basearemos em dados do corpus da pesquisa de Salomão (2008), na qual foram enfocadas as ações do mediador.

No excerto a seguir, mediadora e interagente discutem algumas das interações gravadas:

*Mediadora:* Tá ok (+) bom (+) eu tive vendo a sua interação (+) é (+) eu achei assim (+) é (+) ficou muito bom não é? Eu vi que vocês tentaram manter o tema da última interação (+) vocês estavam falando sobre

*Interagente:* os pontos turísticos

*Mediadora:* isso né (+) ela gosta de falar bastante né pelo que eu percebi né (risos)

*Interagente:* (risos) é (+) e às vezes você percebe que ela não me dá muito espaço né (...)

*M:* mas você tá muito bem (+) eu gostei de ver né (+) você tá aprendendo bastante (+) tá (+) eu vi que você falou no diário que a interação foi boa (+) que vocês tão se dando bem né (+) eu vi que você incentivou ela a falar e depois você falou isso no começo também (+) tá ótimo viu.

(...)

*E:* Eu vi assim que tem hora que você corrige e tem hora que você não corrige (+) por que você faz isso?

*I:* O português você fala?

*M:* É o português dela.

*I:* Então não sei (+) às vezes sabe que você não tá assim pensando em corrigir e aí eu

entendo o que ela falou e acaba passando.

M: ah sim.

I: Você entende?

M: Tudo bem.

I: E aí tem hora assim que eu to mais olhando como ela ta escrevendo mesmo (+) aí quando vem um errinho aí eu corrijo.

M: é?

I: aí eu já percebi que eu faço isso também sabe?

M: Não não (+) é porque (+) ah não (+) eu só (+) só quero saber mesmo assim o que você acha mesmo assim tudo (+) não tem problema (+) é porque às vezes eu percebi que tem hora você corrige e tem hora que não e tem hora que você corrige em caixa alta né?

I: então é (+) e eu percebi também (+) e depois daquele dia da reunião que alguém falou da caixa alta sabe?

M: ((risos))

I: Daí eu não sei se é bom eu deixar assim (+) ou corrigir normal.

*(transcrição da mediação 1)*

Pode-se notar que a mediadora busca iniciar a sessão e os assuntos sobre os quais gostaria de conversar olhando-os sob uma perspectiva positiva, na tentativa de estabelecer um clima descontraído para as sessões. Ela também procura elogiar a interagente, reconhecendo seu esforço e comentando seu desempenho nas interações. Uma vez “quebrado o gelo”, a mediadora passa então para o questionamento dos pontos levantados por ela para a discussão durante a sessão de mediação. Sua preocupação em não ser diretiva fica evidenciada uma vez que ao invés de apontar diretamente as falhas ou inadequações vistas durante as interações, ela opta por questionar a interagente sobre tais pontos.

O primeiro assunto tratado na primeira mediação se refere às correções feitas pelas interagentes durante as interações em ambas as línguas nativas de cada uma. A questão das correções já havia sido abordada em uma reunião geral com os interagentes brasileiros que faziam parte do Teletandem no grupo de espanhol, coordenada por uma das professoras doutoras responsável por este grupo, durante a qual houve uma discussão sobre diferentes ‘modos de correção’, após a leitura de dois textos sobre este tema, propostos pela coordenadora.

Ao preparar-se para a mediação, entrando em contato com as interações e os diários de interação escritos pela interagente, a mediadora percebeu que as correções não pareciam muito sistematizadas, ocorrendo de maneira direta no meio da conversa, sem que houvesse um foco e uma atenção específica para aquilo que era corrigido. Além do mais, as correções eram, aparentemente, ineficazes, uma vez que havia grande recorrência dos mesmos erros. A mediadora passa, então, a questionar a interagente sobre seus procedimentos de correção a fim de fazer com que ela pense sobre o assunto, procurando não impor o seu ponto de vista. No excerto anterior, podemos ver claramente que a mediadora procura lançar questionamentos que possam levar a própria interagente a pensar sobre a maneira como tem conduzido a correção, procurando introduzir a questão com bastante tato – “só quero saber assim o que você acha mesmo (...) não tem problema” – para abordar a questão do uso da caixa alta nas correções. Ela parece querer mostrar à interagente que sua intenção não é tecer julgamentos

sobre a interação ou a sua forma de proceder, mas sim ajudá-la a encontrar caminhos para analisar e entender sua prática.

Em seguida, ainda questionando a forma de corrigir da interagente a fim de levá-la a descobrir o modo de correção que estava usando e a eficácia do mesmo, a mediadora propõe mais alguns questionamentos, oferecendo agora também algumas alternativas quanto aos possíveis modos de correção, no intuito de ajudar a interagente em sua descoberta, por meio do oferecimento de andaimes, como mostrado no excerto seguinte:

M: Não aí é uma opção (+) e você lembra daquela reunião que a gente teve lá (+) que falou os tipos de correções e tudo? Qual tipo de correção cê acha que está fazendo? ((+)) Você sente assim que você faz? Que tinha aquela que a gente corrige na hora (+) aquela que a gente reformula (+) aquela que a gente pergunta. Qual você acha que você faz mais?

I: Assim tem algumas vezes que ela coloca assim alguma coisa errada (+) aí eu reformulo de novo como reposta sabe?

M: hum-hum

I: Aí eu coloco a palavra correta tentando que ela ve/ assim (+) pensando assim que ela vai vê como eu to escrevendo...

M: ah ta.

I: e ela vai ver que ela errou entendeu?

M: E você acha que ela consegue perceber (+) ou não?

I: Então aí eu não sei né.

M: Pelo que você percebeu depois nas conversas assim ela pega as coisas ou não você acha?

I: é às vezes sim.

M: é?

I: mas eu acho meio arriscado né (+) vai que passa e ela não percebe.

M: Ah sim (+) é às vezes pode ser né (+) porque tem que gente que se fixa bem na correção e tem gente que não né.

I: é.

*(transcrição da mediação 1)*

Percebemos que por meio dos questionamentos oferecidos – andaimes – a mediadora levou a interagente a pensar na eficácia do procedimento que ela alegava usar no momento em que agia como tutora de língua portuguesa na relação in-teletandem. O oferecimento de andaimes como estes, principalmente para professores em formação como a interagente brasileira, a nosso ver, pode levá-los a refletir sobre suas ações e tentar buscar novos modos de proceder. Essa é uma estratégia de supervisão não-diretiva (GEBHARD, 1990), que ajuda o formador a instigar a reflexão do aluno-professor sobre sua própria prática, sem fornecer respostas prontas ou receitas.

Há que se salientar que a interagente em questão (como a maioria dos interagentes participantes do projeto) era uma aluna em formação, que, nesse caso, cursava o segundo ano de Letras. Por não haver ainda tido aulas de Linguística Aplicada, nem de Prática de Ensino na universidade, não havia tido contato com alguns conteúdos curriculares que tratariam especificamente sobre a eficácia da correção de erros, o que poderia dificultar sua busca por uma nova estratégia pedagógica. Isso provavelmente foi o que levou a mediadora a incorporar estratégias de oferecimento de alternativas (GEBHARD, 1990) em sua

supervisão, apontando para o fato de que seu olhar externo tinha a intenção de ajudar a interagente a pensar sobre sua prática, mas que somente ela mesma poderia tomar decisões sobre o que deve fazer, pois era ela quem estava inserida no contexto de ensino de maneira direta, como pode ser observado nos excertos a seguir:

M: a gente tem que ver também esse lado do *feedback*<sup>2</sup> né (+) mas aí você vê como você vai fazer (2) né (+) acho que você pode acertar melhor do que eu porque você está dentro do contexto para fazer.

(sessão de mediação 1, MSN com áudio)

M: faça os testes e avalie o que vc acha, ok?

I: fica mais fácil saber no que melhorar ou o que continuar

I: vou testar tudo... testar é comigo mesma

(sessão de mediação 3, por chat)

Essa postura de salientar que as sugestões dadas devem ser analisadas e utilizadas segundo a necessidade da interagente e sua avaliação sobre uma possível eficácia dentro do contexto de ensino e aprendizagem que ela vivencia condiz com sua postura não-diretiva, e ao mesmo tempo oferece à interagente brasileira algo que talvez lhe pareça mais concreto, devido à sua falta de experiência e conhecimento de procedimentos de sala de aula.

A partir da quinta mediação, a mediadora parece adotar uma postura mais questionadora, que pudesse levar a interagente à análise de suas escolhas enquanto tutora e gerenciadora da relação in-tandem<sup>3</sup> Essa postura parece ser adotada pela mediadora uma vez que, após o oferecimento de alternativas mais concretas sobre procedimentos durante as mediações anteriores, ela percebe que a interagente já está mais segura em relação às possibilidades técnicas e procedimentais, sendo necessário agora passar-se a um questionamento que a leve pensar melhor sobre o porquê de suas escolhas.

M: Eu vi aqui (+) eu sempre coloco alguns pontos que eu acho legais e alguns para a gente discutir (+) é (+) vocês estão realizando o *feedback* (+) né (+) e você notou alguma diferença (+) o que é que você achou disso?

I: Ah, eu achei bom (+) eu achei assim (+) que ela entrou nesse ritmo mesmo de fazer o *feedback* (+) e anota (+) ta anotando tudo mesmo (...) e aí eu acho que ficou mais assim (+) a gente ta prestando mais atenção mesmo na estrutura da língua sabe (+) e eu acho que ela também gostou porque ela ta fazendo isso e daí a gente fala dos erros no finalzinho (+) eu acho que ela ta gostando.

M: é melhor (+) e eu vi que você na última sessão (+) fez a avaliação né (+) perguntou o que ela achou né

I: eh (+) ela falou que eu tinha que falar mais né (+) mas é como eu coloquei no diário né (+) eu acho que é inerente a nós duas (+) ela fala muito e eu já sou mais de ouvir sabe (+)

---

<sup>2</sup> Feedback é o nome que a mediadora dá para os momentos de correção na sessão de interação do teletandem.

<sup>3</sup> O termo gerenciadora aqui não tem a intenção de afirmar que a interagente brasileira gere sozinha a relação, mas que tem responsabilidades no que tange aos objetivos de aprendizagem tanto seus quanto de sua parceira, respeitando-se assim os princípios da autonomia e da reciprocidade.

e aí fica assim (+) mas eu tenho que tentar falar né porque é minha hora de falar (+) aí eu vou tentar nas próximas interações falar mais.  
(*transcrição da sessão de mediação 5, presencial*)

Percebemos, pelo excerto, que a mediadora passa agora a questionar a interagente sobre sua percepção das mudanças causadas depois da implementação de algumas das sugestões dadas nas mediações anteriores, como é o caso da divisão da sessão em partes específicas para correção de erros e avaliação do desenvolvimento da sessão e da aprendizagem de ambas as interagentes durante o processo, e que a interagente tem condições de comparar os procedimentos anteriores com os procedimentos que vem tentando colocar em uso, avaliando a maior eficácia dos mesmos, como podemos ver no trecho a seguir:

M: e você tá usando todos os recursos que você podia (+) didáticos (+) assim (+) ou você acha que pode colocar mais coisa ? (+) às vezes a gente sai de uma aula pensando (+) nossa (+) poderia ter explicado de tal e tal maneira

I: ah sim (+) isso sempre acontece (+) mas depois você fica pensando naquele assunto (+) poderia ter dado esse exemplo né (+) e naquela outra coisa poderia ter feito isso (+) acho que sempre acontece isso (+) eu acho que a gente vai a cada interação buscando inserir mais coisa né (+) mas eu acho que tá bem interessante isso (+) do *feedback* (+) da correção (+) porque eu senti diferença das outras interações que a gente (+) falava em espanhol falava em português e acabava e ia embora e não discutia sobre os erros né (+) é bem interessante fazer isso (+) acho que (+) poderia ter começado deste modo antes ((risos)).

(*transcrição da sessão de mediação 5, presencial*)

Essa postura da mediadora de fazer com que seus questionamentos gerem uma autoexploração (GEBHARD, 1990) da prática da interagente brasileira sobre sua própria prática durante as interações parece funcionar de maneira bem mais eficiente agora que a interagente possui uma maior experiência construída durante os quase 4 meses de interações. Se compararmos a desenvoltura da interagente ao pensar sobre sua prática agora e nas primeiras mediações, nas quais a mediadora ia fazendo várias perguntas para fornecer à interagente andaimes que a conduzissem a chegar a suas próprias conclusões ao revisar eventos ocorridos durante as interações, veremos que a interagente está percorrendo agora o caminho da reflexão com mais independência e não tanto guiada por perguntas que chamem sua atenção para um ponto específico da interação. Ela parece conseguir enxergar as interações agora como um todo e analisar os benefícios das mudanças em suas práticas – ganho que parece ter sido conseguido por meio da experimentação que fez durante as interações, incentivada pela postura não-diretiva e de oferecimento de alternativas concretas da mediadora, trabalhando primeiramente no sentido de fazer com que a interagente conseguisse dominar os recursos, técnicas e procedimentos necessários à interação.

A prática (auto)exploratória (GEBHARD, 1990) colocada agora pela mediadora tem a intenção de fazer com que a interagente pense sobre os diferentes procedimentos que vem usando e sobre a eficácia dos mesmos e os benefícios trazidos para a interação, como podemos ver neste trecho de seu diário:

No entanto, nessa interação pude pedir para a interagente refletisse sobre a diferença entre a primeira e a segunda interação: na primeira, incomodou-me o fato de que muito do que foi visto foi lido, e era um assunto tão normativo (vírgulas e orações coordenadas e subordinadas), que a interação ficou “pesada”, muito cansativa, para o meu ponto de vista. Já na interação seguinte, no entanto, a interação realizou um ótimo momento de *feedback*, mesmo que no momento da interação, pois colocou contextos para que a interagente pudesse utilizar os dêiticos, bem como explicou muito bem o assunto. A minha intenção em pedir que ela refletisse sobre esse assunto era a de que observasse a diferença entre o tipo de aula dada.

*(diário da mediação 5 da mediadora)*

No diário, o que é relatado refere-se a um pedido da mediadora para que a interagente refletisse sobre a diferença entre as duas interações anteriores a essa sessão de mediação, nas quais os assuntos tratados foram acentuação e dêiticos. É interessante ressaltar que os procedimentos utilizados, escolhidos pela própria interagente, foram diferentes em cada uma das interações, sendo que na primeira interação o tema da acentuação – escolhido pelas próprias interagentes uma vez que perceberam em suas conversas por *chat* que não acentuavam corretamente na língua estrangeira e, às vezes, nem mesmo em sua própria língua – foi tratado de forma bastante estrutural a partir da leitura de teoria sobre acentuação, sem oferecimento de muitos exemplos práticos; enquanto que na segunda interação em questão, o tratamento do tema dos dêiticos foi feito a partir de exemplos que surgiram na própria interação, contextualizando-se o uso destes. Vejamos como isso foi tratado durante a mediação de modo a contribuir para uma (auto)exploração da interagente sobre seus procedimentos:

M: Eu queria falar uma coisa para você (+) teve uma interação que ela leu as coisas (+) foi a de vírgulas (+) e essa outra que vocês fizeram o *feedback* ali na hora. Qual você achou mais produtiva?

I: com o que leu ou com o que eu expliquei?

M: é (+) por exemplo essa última interação e outra (+) qual você sentiu que foi mais positiva

I: ai (+) eu acho que foi essa última (+) porque eu acho assim que ficou mais natural (+) sabe (+) assim eu explicando

M: hum-hum

I: assim (+) é uma dificuldade que eu também tenho de explicar porque não sei se eu estou 100% para explicar as coisas para ela (+) mas aí assim eu vou tentando explicar (+) aí eu acho que vou entendendo e aí eu entendendo eu vou saber passar melhor para ela sabe (+) eu acho que é melhor (+) agora não sei (+) acho que seria interessante perguntar para ela também né

M: é

I: se ela gosta mais lendo ou explicando.

*(transcrição da sessão de mediação 5, presencial)*

Vê-se que a mediadora tenta levar a interagente a perceber aquilo que comentou em seu diário de mediação quanto à naturalidade da correção na segunda interação mencionada, antes de oferecer sua própria opinião, que somente fica clara para a interagente na continuação da conversa, como se pode ver a seguir:

M: é porque eu vi que essa interação fluiu bastante né (+) foi gostosa né (+) a outra foi um pouco pesada

I: foi

M: parecia que estava cansando (+) foi uma coisa muito densa (+) então eu queria saber assim mesmo o que é que você acha.

I: não (+) eu senti mesmo que a outra ficou um pouco pesada (+) não sei se foi por causa do assunto (+) assim sabe pode ser também (+) mas achei que a última foi melhor mesmo.

M: é assim fluiu legal né.

*(transcrição da sessão de mediação 5, presencial)*

Ela não chega a dizer à interagente o que deve ou não fazer, mas somente aponta que observou que a segunda interação ficou mais natural, mas em nenhum momento condena a prática da leitura sobre as regras de acentuação feita na primeira interação, mantendo a postura não-diretiva que vem tentando adotar desde o início das mediações.

Quanto à percepção da interagente a respeito do papel da mediação sobre sua prática, notamos em suas falas que ela parecer ver este tipo de supervisão como um auxílio para entender melhor sua prática durante as interações, como podemos ver nos excertos a seguir:

A mediação é sem dúvida o momento da interação (pois acredito que seja uma continuação das interações), que nos dá pistas para que possamos chegar a conclusões acerca de nossa postura quanto a um interagente, mas também como aluno e professor. Com essas reflexões a cada nova interação nos tornamos mais capazes e com mais vontade de melhorar.

*(diário de mediação 5 da interagente brasileira)*

*d) o que você achou dos procedimentos da mediadora na sessão de mediação do teletandem? Explique.*

Os procedimentos foram os melhores, já que nunca impôs nenhuma idéia, nunca fez nenhuma crítica que não fosse construtiva e acima de tudo sempre sugeria a ideia e a reflexão sobre determinado assunto. Sempre chegamos aos resultados refletindo o que seria bom, válido e interessante mudar, permanecer ou inserir nas interações.

*(questionário 2, respondido pela interagente brasileira)*

Podemos notar em sua fala que ela parece ressaltar essa característica de busca conjunta por soluções estabelecida na relação entre ela e a mediadora, colocando a mediadora como sua parceira ao dizer que ambas puderam constatar algo juntas, o que reforça o tom colaborativo que aparentemente se instalou neste ponto das mediações.

Durante as três últimas sessões de mediação, a mediadora passou a recomendar à interagente, antes das sessões de mediação, a leitura prévia de textos sobre assuntos discutidos por elas em mediações anteriores ou levantados durante o visionamento das interações. Essa estratégia é parte integrante do ciclo de supervisão reflexiva de Korthagen (1982), e ela é adotada pela mediadora neste momento provavelmente por sentir uma necessidade de ir à busca de referencial teórico para ajudar a interagente em sua reflexão sobre a prática, como podemos perceber neste trecho do questionário-entrevista final:

*3 – Por que você decidiu incluir as leituras neste momento (na mediação 7)?*

Acho que foi porque eu senti que ela estaria mais receptiva. E também porque, anteriormente, eu estava mais preocupada com o andamento da sessão, em que elas não tornassem o Teletandem um bate-papo (porque pouco tempo de *feedback* acontecia e raramente avaliações). Mas acredito que o momento também foi escolhido devido a que senti uma maturidade de Dani (a interagente) e algo como um “pedido” para entender mais sobre a aprendizagem. Explicando melhor: pelas nossas conversas, entendi que ela precisava também de teoria para entender melhor o que acontecia na aprendizagem e porque a reflexão sobre tais aspectos poderiam auxiliá-la.

*(questionário final com mediadora)*

A primeira vez que a mediadora decide incorporar leituras às mediações é durante a mediação de número 7, feita por e-mail. Ela envia endereços eletrônicos nos quais a interagente poderá encontrar os textos recomendados e pede para que os leia e reflita sobre eles antes de responder aos questionamentos colocados por ela para esta sessão de mediação. A mediadora propõe os textos para a leitura, sendo o primeiro parte de uma tese, retirada do banco de dados da UFRGS, sobre conversações e correções em *chat*, e o segundo, um artigo científico, intitulado “De receptor de informação a construtor de conhecimento: o uso de *chat* no ensino de inglês para formandos de Letras”, escrito por Désirée Motta-Roth, da UFSM. A recomendação dos textos teóricos foi feita de acordo com sua percepção sobre as necessidades da interagente, a qual reage do seguinte modo em relação ao contato com a teoria:

Para começar gostei muito dos textos, alguns pontos tratados já são desenvolvidos nas interações, mas pude “dar nomes aos bois” e outros puderam fazer com que eu refletisse sobre o modo de correção que como nós sabemos não é nada fácil fazer.

*(sessão de mediação 7, resposta da interagente brasileira, por e-mail)*

Nunca tínhamos feito uma interação por Email e gostei muito, principalmente pelo fato de trazer para reflexão ou mesmo para a aprendizagem textos que estão relacionados com as etapas e as dificuldades das interações. Achei muito produtivo o texto sobre o *feedback* e o relacionado com a interação com o *Chat*. É uma maneira de incorporar a teoria de forma mais produtiva, já que nossa atenção no momento da mediação está voltada totalmente para o momento da interação com a reflexão do que fizemos na interação.

*(diário de mediação 7 da interagente brasileira)*

Talvez seu comentário de que pôde dar “nome aos bois” se refira ao fato de que agora vários eventos observados por ela na prática ou pela mediadora durante os questionamentos nas sessões de mediação puderam ser vistos na teoria, formando-se então para a interagente uma ponte concreta entre teoria e prática. Parece-nos que ela viu relevância nos textos e pôde associá-los a situações vivenciadas em sua prática nas interações. Seu comentário sobre a incorporação da teoria de maneira mais produtiva, como podemos ver em seu comentário no diário de mediação, relaciona-se à leitura da teoria vinculada diretamente com questões vivenciadas na prática de interação e discutidas no momento da mediação.

Daí a importância das experiências práticas para alunos-professores, para que consigam fazer sentido das teorias a que são expostos. Os textos teóricos recomendados também pareceram propiciar à interagente a possibilidade de inter-

relacionar tais teorias a outros campos de seu estudo e esclarecer pontos que talvez ainda estivessem um pouco obscuros ou fazer a ponte com sua prática, como podemos ver nos excertos a seguir:

Creio que as leituras foram importantíssimas, já que a partir das teorias trazidas por ela, pude refletir e tentar aplicar nas interações, e além de tudo, conhecer material teórico que me ajudou (ajuda) em outros estudos.

(...)

Creio esse tipo de mediação é importante para a reflexão acerca do processo durante as interações, ou seja, na maioria das vezes o interagente está envolvido de tal forma nas interações que não consegue perceber fatores que indiretamente podem atrapalhá-lo, e com esse tipo de mediação pode-se refletir sobre pontos que até então não eram considerados. Talvez esse seja o motivo pelo qual a mediadora se valia de leituras e de formas variadas de mediação.

*(questionário final com interagente brasileira)*

Creio que com a leitura desses textos e de outros que virão poderei estar mais envolvida com as teorias que explicam aspectos das interações virtuais e que também possam me ajudar a entender muitas coisas que ocorrem nas interações e que possam vir a ocorrer, assim é um estímulo poder observar a teoria na prática, principalmente quando fazemos parte desta prática.

*(diário de mediação 9 da interagente brasileira)*

Vemos nas palavras da interagente que ela passa a falar mais de seu papel de professora durante as interações – antes parecia enxergar quase que somente seu papel como aluna. Pode ser que as reflexões ocorridas na mediação durante a exploração de sua própria prática a ajudaram a ver-se no papel de professora, auxiliando-a, assim, a construir sua identidade como professora de línguas. Assim, parece-nos que o fato de que a combinação das leituras propostas e das discussões durante as sessões de mediação foi de grande importância para a construção do saber da interagente, tanto em relação à teoria, seu saber teórico, quanto à prática, seu saber-fazer.

O interesse e a percepção da interagente sobre a relação estabelecida entre teoria e prática por meio das estratégias pedagógicas usadas pela mediadora são comentadas em seu diário, ao falar sobre “observar a teoria na prática”, especialmente por fazer “parte desta prática”, no qual ela parece apropriar-se do fazer para poder associá-lo ao saber. Vemos também que essa possibilidade traz motivações a ela (“é um estímulo”) e parecem representar uma ajuda para tentar entender e melhorar a prática, uma percepção tão importante ao professor – principalmente aquele em formação.

Sabe-se do trabalho de professores de prática de ensino com alunos de licenciatura para que estes percebam a importância da relação teoria e prática, principalmente por meio das novas propostas curriculares, as quais propõem tal interação, e a experiência da mediação dentro do Teletandem pareceu gerar oportunidade de se fazer uma ponte entre elas, partindo de situações vividas pela interagente em suas primeiras experiências como professora durante sua formação.

O movimento reflexivo significa reconhecer que professores deveriam ter uma função mais ativa na formulação de propósitos, na sua prática; significa também reconhecer que eles também são produtores de teorias e que contribuem para a construção do conhecimento, uma vez que elas não são propriedades exclusivas das universidades e dos centros de pesquisas (ZEICHNER, 2003). Para Zeichner (2003), bem como para Dutra e Mello (2004), reflexão significa também reconhecer que o processo de aprender para ensinar não está delimitado ao processo de formação na graduação, mas é um processo contínuo e permanente que deve sempre fazer parte da vida profissional do professor. O desenvolvimento do ensino reflexivo por parte de educadores de professores tenderia a desenvolver, nos aprendizes e futuros professores, disposições e habilidades para refletirem sobre sua própria prática, aperfeiçoando-se cada vez mais ao longo de sua carreira profissional (KORTHAGEN, 2001; ZEICHNER, 2003).

Grande parte dos professores, segundo Wallace (1991), foi formada em modelos que contribuem para sua formação, mas não de maneira efetiva e enriquecedora de modo a permitir ao professor dar conta das dificuldades com as quais ele pode se deparar ao longo de sua prática. Assim sendo, há a necessidade da formação reflexiva, a qual considere, de acordo com Zeichner e Liston (1996) e Ghedin (2002), aspectos contextuais e sociais que, a nosso ver, influenciam o processo de ensinar e aprender. Ademais, ao acreditarmos na co-construção de conhecimento a partir de uma relação dinâmica e dialética entre prática e teoria, discordamos de uma visão reducionista que situa o conhecimento apenas no nível da prática.

Com o desenvolvimento de contextos virtuais de ensino e aprendizagem como o teletandem, tem-se trabalhado em busca de espaços de reflexão que conjuguem teoria e prática nos moldes aqui apresentados, o que o torna um ambiente rico para uma formação reflexiva tanto por parte dos professores-formadores quanto dos aprendizes ou interagentes que serão futuros professores de língua estrangeira, um campo ainda a ser explorado por pesquisas futuras.

## 5. Considerações Finais

Distante de ser um modismo, mas sim uma atividade sistematizada e direcionada, a prática reflexiva não deveria ser desvinculada de um contexto social no qual ela se desenvolve. Por isso, os professores devem levar em consideração seu contexto condicionante, estendendo suas deliberações profissionais e contribuindo para que haja mudanças em sua prática pedagógica apoiadas na construção de uma ponte entre a teoria e a prática.

No contexto de teletandem, a experiência da mediação tem se mostrado como conducente à reflexão por proporcionar uma parceria significativa entre alunos de graduação e pós-graduação para a construção de pontes entre a teoria e a prática. De maneira geral, as estratégias de supervisão utilizadas pela mediadora pareceram gerar para a interagente uma crescente motivação na busca

de sua identidade enquanto professora de línguas e na procura por diferentes modos para melhorar sua prática, assim como para melhor compreender as razões de suas escolhas. O oferecimento de alternativas no princípio das mediações trouxe à interagente concretude em termos procedimentais que foram fundamentais para que ela pusesse em prática uma tentativa de inserção de objetivos pedagógicos às interações, e, ao mesmo tempo, a postura não-diretiva da mediadora fez com que ela se sentisse à vontade para customizar a seu modo as mudanças implementadas. A inserção de (auto)exploração a auxiliou a refletir sobre tais mudanças, assim como a tomar uma postura mais ativa dentro das interações e a enxergar-se cada vez mais como professora. O uso de teoria, trazida a partir das necessidades levantadas da prática, trouxe-lhe a oportunidade de fazer uma ponte entre teoria e prática a partir das situações vivenciadas por ela em sua própria prática pedagógica, assim como despertou seu interesse por teorias sobre ensino e aprendizagem, com as quais ainda não havia entrado em contato durante o curso de licenciatura.

Assim, o Teletandem parece ser não somente um ambiente voltado ao ensino e aprendizagem de línguas de forma virtual e colaborativa, mas também um ambiente propício a auxiliar a formação pré-serviço, tanto do aluno-professor quanto do formador de professores, advindo da possibilidade de se fazer com que a mediação seja também um trabalho colaborativo e de construção de conhecimento entre formador (mediador) e professor em formação (interagente). A riqueza da conjugação entre o ensinar e aprender dentro do mesmo contexto parece trazer aos interagentes a oportunidade de uma primeira prática de ensino, dentro da qual podem olhar para a sua própria língua sob o viés da LE. O fato de haver a troca de papéis, sendo que cada interagente é ora professor, ora aluno, também parece contribuir para aguçar o olhar do professor em formação em relação a uma observação mais crítica da prática, uma vez que ele pode observar não somente a si mesmo em relação a procedimentos pedagógicos e motivações, mas também seu parceiro.

Ser um professor reflexivo e auxiliar o aprendiz nesse processo não é tarefa fácil de ser realizada para grande parte dos professores, principalmente se não foram formados a partir de modelos que contribuam de maneira enriquecedora e eficaz com estratégias de reflexão que os auxiliem a dar conta das dificuldades com as quais ele pode se deparar ao longo de sua prática. Assim sendo, a formação reflexiva é essencial, porém mais primordial ainda em nível pré-serviço, e, com o desenvolvimento da tecnologia e, principalmente, de novas modalidades de ensino e aprendizagem de línguas, como o teletandem, tem-se a oportunidade de trazer para os contextos de formação a possibilidade de conjugar a prática com a teoria em uma situação real de ensino e aprendizagem colaborativos.

Acreditamos ainda ser necessário o desenvolvimento de outras pesquisas, além das que já foram desenvolvidas, as quais tenham como principal foco de investigação a formação reflexiva do professor nesse contexto e sugerimos que outros tipos de parcerias entre mediador e interagente sejam enfocados, a fim de se compreender as diversas estratégias de supervisão possíveis e seus reflexos para a prática pedagógica de ambos, interagentes e mediadores.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASSIS-PETERSON, A. A. Alguns apontamentos em torno da formação de professores de língua estrangeira. **Contexturas**, n.4, 1998/1999.
- BENEDETTI, A.M.; CONSOLO, D.A.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Orgs.). **Pesquisas em ensino e aprendizagem no Teletandem Brasil**: línguas estrangeiras para todos. Campinas: Pontes, 2010.
- BRAMMERTS, H. Aprendizagem autônoma de línguas em tandem: desenvolvimento de um conceito. In: DELILLE, K. H.; CHICHORRO, A. (Orgs.). **Aprendizagem autônoma de línguas em tandem**. Trad. de Manuela de Carvalho Simões. Lisboa: Edições Colibri, 2002. p.15-25.
- BRUNNER, J.J. Educação no encontro com as novas tecnologias. In: TEDESCO, J.C. (Org.). **Educação e novas tecnologias**. São Paulo: Cortez; Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación; Brasília: UNESCO, 2004. p. 17-75.
- BULLA, G. S.; BONOTO, R. Os cursos de formação de professores de língua a distância: reflexões sobre aspectos organizacionais e desenvolvimentais. In: GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO; M. H. (Orgs.). **Educação de professores de língua: os desafios do formador**. Campinas: Pontes Editores, 2008.
- CANDIDO, J. **Teletandem: sessões de orientação e suas perspectivas para o curso de Letras**. (230f.) Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2010.
- FITZGERALD, M. Internet use of Polish by Polish Melburnians: Implications for maintenance and Teaching. **Language Learning & Technology**, n.1, v.10, jan. 2006, p.87-109.
- GEBHARD, J.G. Models of supervision. In: RICHARDS, J.C.; NUNAN, D. **Second language teacher education**. UK: Cambridge University Press, 1990. p. 156-166.
- GHEDIN, E. Professor Reflexivo: da alienação à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.
- HEMLING, B. Group work with peers: pairs advise pairs. In: LEWIS, T. & WALKER, L. (Eds.). **Autonomous language learning in tandem**. Sheffield, UK: Academy Electronic Publications, 2003. p.145-155.
- KENSKI, V. M. Novas tecnologias na educação presencial e a distância I. In: **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora da Unesp, 2003.
- KFOURI-KANEOYA, M. L. C. K. **A formação inicial de professores de línguas para/em contexto mediado pelo computador (teletandem)**. Um diálogo entre crenças, discursos e reflexão profissional. Tese de Doutorado. P.P.G. em Estudos Linguísticos, UNESP, 2008.
- KORTHAGEN, F. A. J. Helping student teachers to become reflective: the supervision process. In: KORTHAGEN, F. A. J. **Leren reflecteren als basis van**

**de lerarenopleiding** [Learning to reflect as a basis for teacher education]. 's-Gravenhage: SVO, 1982.

\_\_\_\_\_. **Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher education**. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Seattle, April 2001.

LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008.

MATTOS, A. M. A colaboração e confiança na formação do professor de línguas estrangeiras. **Signum – Estudos da linguagem**, v.10, n.1, p.11-32, 2007.

McCOLOMBS, B. L. Assessing the Role of Educational Technology in the Teaching and Learning Process: A Learner-Centered Perspective, 2000. Disponível em:

<[http://www.ed.gov/rschstat/eval/tech/techconf00/mccombs\\_papaer.htm1](http://www.ed.gov/rschstat/eval/tech/techconf00/mccombs_papaer.htm1)> Acesso em: 1 jul 2006.

MORAN, J. M. Como utilizar a internet na Educação, 1997. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/>>. Acesso em 14 jun 2006.

OLIVEIRA E PAIVA, V. L. M. O computador: um atrator estranho na educação linguística na América do Sul. **Tecnologias na educação**, ano 1, n.1, 2008.

PETERS, M. Developing computer competencies for pre-service language teachers: Is one course enough? In: HUBBARD, P.; LÉVY, M. (Org.). **Teacher Education in CALL**. Philadelphia: John Bejamins Publishing Company, 2006.

PRABHU, N. S. There is no Best Method – Why? **Tesol Quartely**, v.24, n.2, p.161-167, 1990.

RADA, J. Oportunidades e riscos das novas tecnologias para a educação. In: TEDESCO, J.C. (org.). **Educação e Novas Tecnologias: esperanças ou incertezas**. Trad. De Claudia Berliner e Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2004.

SALOMÃO, A. C. B. **Gerenciamento e estratégias pedagógicas na mediação dos pares no Teletandem e seus reflexos para as práticas pedagógicas dos interagentes**. 2008. 316 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista – UNESP, São José do Rio Preto, 2008.

\_\_\_\_\_. A formação do formador de professores: perspectivas de colaboração entre graduandos e pós-graduandos no projeto Teletandem Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.11, n.3, p.653 - 677, 2011.

SILVA, K.A. **O professor mediador e os interagentes (brasileiro e estrangeiro) no projeto “Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos”: legitimação de crenças e/ou (re)construção de competências?** 282f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2010.

SINGHAL, M. The internet and Foreign Language Education: Benefits and Challenges. **TESL Journal**, n.6, v.3, jun 1997.

SÓL, V. S. A. Modelos de supervisão e o papel do formador de professores. *Contexturas*, São Paulo, n. 8, 2005.

TELLES, J.A. **Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI**. Campinas: Pontes Editores, 2009.

TUDOR, I. **The Dynamics of the Language Classroom**. Cambridge: CUP, 2001.

VASSALLO, M. L.; TELLES, J. A. Foreign language learning in-tandem: Theoretical principles and research perspectives. **The ESpecialist**, v. 27, n. 1, p. 83-118, 2006.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A construção da prática de sala de aula de línguas e a formação e o desenvolvimento do professor. In: **SEMINÁRIO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS**, 6, 2005, Goiânia. Anais... Goiânia: UFG, 2005.

\_\_\_\_\_. Teletandem Brasil – Línguas estrangeiras para todos: um espaço para a formação de professores de línguas. In: BENEDETTI, A.M.; CONSOLO, D.A.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Orgs.). **Pesquisas em ensino e aprendizagem no Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos**. Campinas: Pontes, 2010.

WALLACE, M. **Training Foreign Language Teachers: a reflective approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

WALKER, L. The role of the tandem learner diary in supporting and developing learner autonomy. In: LEWIS, T. & WALKER, L. (Eds.). **Autonomous language learning in tandem**. Sheffield, UK: Academy Electronic Publications, 2003. p.131-144.

WARSCHAUER, M.; HEALEY, D. Computers and language learning: an overview. **Language Teaching**, 31, 57-71, 1998.

\_\_\_\_\_. Technological change and the future of the future of CALL. In: FOTO, S; BROWN, C. (eds). **New Perspectives on CALL for Second an Foreign Language Classrooms**. Mahwah, N. J: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.

ZEICHNER, K.M.; LISTON, D.P. **Reflective Teaching: an Introduction**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1996.

ZEICHNER, K.M. Educating Reflective Teachers for Learner Centered-Education: Possibilities and Contradictions. In: GIMENEZ; T. (Org.). **Ensinando e Aprendendo Inglês na Universidade: Formação de professores em tempos de mudança**. Londrina: ABRAPUI, 2003. p. 3-19.

\_\_\_\_\_. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc. Campinas**, v.29, n.103, p.535-554, maio/ag 2008.