

A FORMAÇÃO PRÉ-SERVIÇO DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA EM CURSO DE LICENCIATURA: CRENÇAS E REFLEXÕES EM EXPERIÊNCIAS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM DIFERENTES CONTEXTOS (SALA DE AULA E TELETANDEM)

PRE-SERVICE TRAINING OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS IN LICENCIATE COURSE: BELIEFS AND REFLECTIONS ON EXPERIENCES OF SUPERVISED TRAINEESHIP IN DIFFERENT CONTEXTS (CLASSROOM AND TELETANDEM)

Marta Lúcia Cabrera Kfourri Kaneoya*

RESUMO: Este artigo tem por objetivo apresentar resultados de um projeto de pesquisa institucional em Linguística Aplicada, no qual se busca compreender como ocorre a prática inicial docente em contextos diversamente configurados de ensino/aprendizagem de língua estrangeira (presencial e virtual), bem como de que maneira esses contextos podem se favorecer mutuamente e favorecer a formação reflexiva e crítica do professor de línguas, em/para um mundo contemporâneo. É possível perceber a atitude reflexiva de quatro professores brasileiros de língua estrangeira (espanhol, inglês e italiano) em formação inicial, especialmente quanto a alguns aspectos relacionados ao processo de ensinar/aprender línguas, tais como papéis dos participantes; relevância da interação significativa; culturas envolvidas; ensino de uma língua estrangeira e ensino da língua materna como estrangeira; ensinar e aprender línguas tipologicamente próximas; constituição do lugar de aprender/ensinar. Os resultados indicam que a experiência de vivenciar a dinâmica de um contexto didático convencional de ensino de línguas (sala de aula), ao lado da experiência de ensinar e aprender em um contexto de configurações didáticas virtuais (teletandem), foi especialmente importante para a formação crítica dos futuros professores de línguas e para a conscientização sobre a prática de ensinar línguas em tempos de inovação tecnológica.

Palavras-chave: formação de professores de línguas; ensino/aprendizagem de línguas; contextos presencial e virtual.

ABSTRACT: This article aims to show the results of an institutional research in Applied Linguistics, which tries to comprehend how the initial teaching practice occurs in diversely figured contexts of foreign language teaching-learning (on-site and vir-

*Professor Assistente Doutor do Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas/UNESP/São José do Rio Preto.
E-mail: mlkfourri@ibilce.unesp.br.

tual), as well as how such contexts may mutually favor and encourage reflective and critical training of the language teacher in/for a contemporary world. It's possible to notice a reflective attitude of four Brazilian foreign language (Spanish, English and Italian) teachers in initial training, especially regarding some aspects related to the teaching-learning languages process, such as roles of the participants; relevance of meaningful interaction; engaged cultures; teaching of a foreign language and mother tongue teaching as foreign one; teaching and learning typologically similar languages; constitution of the place to learn-teach. It's possible to notice a reflective attitude of four Brazilian foreign language (English, Italian and Spanish) teachers in pre-service education, especially about some aspects of language teaching and learning process, such as the role of the participants; the relevance of significant interactions; the involved cultures; the teaching of a foreign language and the teaching of the mother tongue as a foreign language; the teaching of similar languages as Portuguese and Spanish; and the constitution of the place of teaching and learning languages. The results indicate that the experience of experiencing the dynamics of a conventional didactic context of language teaching (classroom), alongside to the experience of teaching and learning in a context of virtual educational settings (teletandem), it was especially important for the critical training of the future language teachers and to the awareness about the practice of teaching languages in times of technological innovation.

Keywords: language teacher training; languages teaching-learning; on-site and virtual contexts.

INTRODUÇÃO

O contexto brasileiro de pesquisas em Linguística Aplicada (LA) tem-se ocupado de diversos estudos em torno da temática de formação de professores de língua estrangeira (LE), enfatizando estudos que analisam as formas de desenvolvimento e as reflexões envolvendo práticas de ensino em contextos de formação inicial docente em sala de aula (VIEIRA-ABRAHÃO, 2004; GIL et al., 2005; PIMENTA e GHEDIN, 2002; MAGALHÃES, 2004).

Em relação à formação de docentes em nível superior, Celani (2000) aponta ser fundamental questionarmos até que ponto a Universidade vem preparando futuros professores a lidarem com a linguagem enquanto elemento socialmente construído, a partir de subsídios oferecidos pelo campo da LA. Na visão da autora, tal compreensão é essencial para o trabalho do professor em sala de aula e, acrescentamos, em qualquer ambiente de ensino/aprendizagem. É necessário, pois, que o futuro professor comece a refletir, desde os anos iniciais do curso de licenciatura, sobre questões que envolvam seu próprio processo de aprendizagem e seu trabalho futuro com a linguagem na construção de contextos sociais de ensino de línguas. Nesse sentido, poderá assumir posicionamentos críticos e participativos no estabelecimento de políticas sociais relevantes para o reconhecimento do valor da tarefa de ensinar línguas.

Com vistas a discutir a problemática da formação docente do professor LE a partir das ações envolvidas no estágio curricular supervisionado, apresentamos, neste artigo, os resultados do desenvolvimento de um projeto institucional trienal com esse enfoque¹. Nesse sentido, traçamos um perfil de estagiário e de futuro licenciado em Letras inserido em ambientes distintos de ensino/aprendizagem de línguas, o presencial (sala de aula) e o virtual (teletandem), nos quais se deu o cumprimento de estágios obrigatórios em LE. Acreditávamos que, nesses espaços, o estagiário poderia vivenciar não somente a dinâmica dos contextos didáticos convencionais, por meio de regências de aulas, mas também experimentar um contexto de configurações didáticas distintas em relação ao processo de ensino/aprendizagem de línguas, em ambiente teletandem, buscando aproximá-los, de maneira que a experiência do estágio pudesse contribuir para sua formação e futura atuação como professor de línguas (CELANI, 2004; SACRISTÁN, 2002; PIMENTA, 2002; BRAGA, 2007).

A pesquisa justificou-se, pois, pela busca em estabelecer reflexões críticas a respeito da formação e atuação pré-serviço do professor de línguas em uma universidade pública do interior paulista, desenvolvida em forma de estágio curricular supervisionado, particularmente na disciplina de *Estágio Curricular Supervisionado II: língua estrangeira*, oferecida nos últimos anos dos cursos diurno e noturno. Para tanto, tomamos por base o *Projeto de Estágio Curricular Supervisionado para o Curso de Licenciatura em Letras*, produzido em 2008, que, por sua vez, apoia-se no *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras* da Universidade, o qual leva em consideração, ainda, o disposto no *Parecer nº 1, CNE/CP, de 18/02/2002*².

Parece-nos oportuno ao aluno-professor poder exercer, em sua formação inicial, atividades de estágio em contextos distintamente configurados entre si, tal como se caracterizavam os que aqui se apresentam, especialmente no que diz respeito, entre outros aspectos, à análise dos papéis dos participantes, à importância atribuída ao contexto e ao trabalho com a perspectiva cultural no ensino de línguas. Não podemos deixar de esclarecer que, na proposta investigativa, também levamos em consideração, como pré-requisito para o trabalho do estagiário, as discussões teórico-práticas desenvolvidas nas disciplinas de *Estágio Curricular Supervisionado I: língua estrangeira* e *Linguística Aplicada: ensino de língua estrangeira*, ambas oferecidas no penúltimo ano dos cursos diurno e noturno. Tais disciplinas são vistas aqui como fundamentais para um embasamento crítico do aluno-professor a respeito do papel que a LA vem ocupando em contextos contemporâneos e desafiadores de formação de professores e de ensino/aprendizagem de línguas.

¹ Este estudo caracterizou-se como projeto de pesquisa de minha autoria, relativo ao triênio 2010-2012, cujo título original é *A formação pré-serviço do professor de língua estrangeira em curso de licenciatura: crenças e reflexões em experiências de estágio supervisionado em contexto presencial (sala de aula) e mediado pelo computador (teletandem)*. Agradeço aos participantes da pesquisa apresentados neste artigo, cujos nomes reais foram preservados, pela disponibilidade em participar do estudo e em ceder os dados registrados.

² Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

A título de esclarecimento, salientamos que as atividades de prática propriamente dita (observação e regência de aulas) são realizadas em escolas de ensino básico conveniadas com a Universidade, sob supervisão do docente responsável pelas disciplinas de estágio e com a supervisão local dos professores de línguas das escolas-campo de estágio. Além dessas atividades, prevê-se também o desenvolvimento de um projeto que atenda às necessidades das escolas de ensino básico onde o aluno estagia, o qual, caso não seja possível ou viável concretizar-se, por razões apresentadas pelo aluno ou pela escola, deverá ser substituído por atividade em que o estagiário possa destinar vinte horas para análise de materiais, instrumentos e programas oficiais de ensino ou, ainda, outra atividade didática, tal como previsto no Projeto de Estágio Curricular Supervisionado para o Curso de Licenciatura em Letras (p. 10). Tendo sido o campus universitário em questão um dos locais de implementação do Projeto Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos (TELLES, 2006)³, no período em que a pesquisa se desenvolveu, a atuação dos alunos-estagiários de Letras em tal projeto institucional parecia-nos relevante para a investigação, no sentido de contemplar outra dimensão formativa para uma futura prática do ensino de línguas.

Na tentativa de adiantar algumas considerações sobre os resultados da pesquisa, podemos afirmar que, ao aliar experiências presenciais e virtuais de ensino/aprendizagem de LE, os alunos-estagiários puderam redimensionar os conceitos por eles construídos a respeito de ensinar e aprender línguas, especialmente quando se trata da língua e cultura maternas, ao abordá-las a um estrangeiro. Ademais, nessa perspectiva renovada de cumprimento de estágios, tiveram a possibilidade de refletir sobre e de (re)construir crenças e expectativas a respeito da constituição do lugar de aprender/ensinar, o que, como sabemos, já não se restringe à sala de aula de línguas. Por fim, nessa trajetória, os alunos-estagiários puderam tecer apreciações a respeito de como os contextos de ensino/aprendizagem estudados, o presencial e o virtual, puderam se favorecer mutuamente, no intuito de atribuir novas significações ao ensino de uma LE que vão além dos conteúdos linguísticos, rompendo fronteiras ideológicas, sociopolíticas, geográficas e culturais.

A CARACTERIZAÇÃO TEÓRICA DA PESQUISA

No que tange à fundamentação teórica do estudo, partimos de discussões sobre a formação reflexivo-crítica do futuro professor no âmbito do estágio supervisionado (VIEIRA-ABRAHÃO, 2001, 2004, 2005) e sua futura atuação em contextos de ensino diversos na era tecnológica (ZEICHNER E LISTON, 1996; NÓVOA, 1997; PIMENTA, 2002; REAGAN e OSBORN, 2002; GHEDIN, 2002; ZEICHNER, 2003; DAWSON et. al., 2006; BRAGA, 2007). Tomamos, ainda, como referenciais teóricos, as questões apontadas por diversos autores em torno do estudo de crenças (re)construídas no discurso e na prática de alunos-professores DEWEY, [1910]1997;

³O Projeto Institucional Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos, financiado pela Fapesp, foi desativado em dezembro de 2010, mas os docentes deram continuidade às atividades de pesquisa e de ensino/aprendizagem de línguas em teletandem, em nível de graduação e de pós-graduação.

VYGOTSKY, 1998; VIEIRA-ABRAHÃO, 2004, 2006; BARCELOS, 2006; BORG, 2006). À luz dessas teorias, observamos que a formação inicial pode representar ao futuro professor de línguas uma oportunidade de tomada de consciência crítica a respeito de suas crenças, pressupostos e conhecimentos prévios, tendo em vista a construção de novos conhecimentos sobre teorias e práticas pedagógicas. No caso de a formação inicial ocorrer em ambiente de teletandem, acreditamos que a reflexão pode assumir um âmbito mais abrangente, pois experimentamos um novo contexto de aprendizagem de línguas em uma realidade histórica marcada pela mediação tecnológica e pela ausência do trabalho direto do professor. Portanto, havia muito sobre o que refletir de maneira crítica, atividade que extrapola a abordagem simplista de reflexão sobre conteúdos (o que ensinar), normalmente enfocada na formação inicial acadêmica.

A formação do professor de português língua estrangeira (PLE), ou seja, neste caso, a daquele que ensina sua própria língua como estrangeira, foi outro alvo teórico na pesquisa em questão. Os trabalhos em torno da área de PLE têm constituído um terreno crescente de pesquisas a respeito do ensino/aprendizagem de português para falantes de outras línguas⁴. Nesse sentido, o ensino nessa área tem gerado reflexões sobre aspectos importantes, porém, ainda pouco enfocados no campo da formação de professores (ALMEIDA FILHO e CUNHA, 2007). O preparo de um professor de PLE, tal como de um professor de línguas em geral, beneficia-se “dos conhecimentos sobre o próprio processo de ensino/aprendizagem, sobre a natureza de uma língua não-materna, sobre a cultura em que se insere a língua-alvo e a sua aprendizagem” (ALMEIDA FILHO, 2004, p. 36), aspectos estes abarcados pela própria LA. Consideramos igualmente relevante o pensamento do autor sobre a proximidade entre o português e o espanhol gerar restrições e parâmetros na preparação e implementação do ensino de português a seus falantes, como é o caso da pesquisa aqui descrita, já que essas línguas são consideradas as irmãs da mesma família linguística (as neolatinas) que mais possuem afinidades entre si (ALMEIDA FILHO, 2001, 2007). Complementando essa visão, apoiamo-nos também nas discussões trazidas nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* (2006), nas quais se vislumbra “o conhecimento sobre o outro e a reflexão sobre o modo como interagir ativamente em um mundo plurilíngue, multicultural e heterogêneo, envolvendo-se questões identitárias e de reflexão nas quais o papel da LM é inegável” (p. 150).

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

O TRAÇADO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO E AS PERGUNTAS DE PESQUISA

A pesquisa delineou-se como um estudo qualitativo de tipo etnográfico (ANDRÉ, 2000; RICHARDS, 2003; DUFVA, 2003; SÓL, 2005), permitindo-se um tratamento interpretativista à análise e triangulação dos dados gerados e garantindo mais confiabilidade à trajetória analítica (BURNS, 1999).

Os contextos de pesquisa, como já adiantado de início, foram às salas de aulas presenciais de escolas de educação básica onde quatro licenciandos em Letras, Lorena, Marcela, Roberto e Silvana, desenvolveram estágios supervisionados obrigatórios, sob forma de regência de catorze aulas de LE, e, ainda, o ambiente teletandem, no qual esses estagiários desenvolveram vinte interações de ensino/aprendizagem de línguas, o português e a língua de proficiência dos parceiros estrangeiros, que deveria ser a mesma em que os licenciandos concluiriam suas habilitações (espanhol, no caso de Marcela, inglês, no caso de Lorena, e italiano, no caso de Roberto e Silvana)⁵. A título de esclarecimento, o ambiente teletandem envolve pares de falantes nativos de diferentes línguas trabalhando, de forma colaborativa, para aprender o idioma um do outro, sem a presença de um professor, a partir dos princípios da reciprocidade, bilinguismo e autonomia na aprendizagem de línguas. As interações se estabeleceram por meio de programa de mensageria eletrônica (*Skype*), que permitiu aos interagentes utilizar, em tempo real (comunicação síncrona), recursos de voz, texto (leitura e escrita) e imagens, a partir do recurso de uma *webcam* (para mais detalhamento do ambiente teletandem, consulte www.teletandembrasil.org).

Assim, consideramos como dados primários as gravações em áudio de duas aulas de cinquenta minutos de regência e de uma sessão de duas horas de teletandem, desenvolvidas por cada um dos participantes. Como dados secundários, foram utilizados os obtidos por meio de uma sessão de visionamento com cada participante e de uma sessão reflexiva, em grupo, realizadas com minha mediação enquanto pesquisadora-formadora, os registros dos perfis e dos diários de bordo dos licenciandos sobre as interações e as regências, na plataforma Teleduc, além do relatório de Iniciação Científica (IC) de um dos participantes, onde encontramos uma análise do ponto de vista de uma das alunas-estagiárias, que foi contemplada com uma bolsa de IC (PIBIC-Reitoria) para desenvolver esse trabalho como pesquisa⁶. Reuniões de orientação metodológica e de estudo teórico entre estagiários e pesquisadora foram igualmente consideradas como dados secundários.

As perguntas que nortearam a investigação foram duas: a) Como se caracteriza a formação pré-serviço de alunos-professores de línguas de um curso de Letras de uma

⁵ Não foi possível que licenciandos em Português-Francês, a outra habilitação oferecida no campus envolvido, fizessem parte da pesquisa, já que não havia interagentes estrangeiros de francês disponíveis para fazer teletandem com os estudantes brasileiros, o que inviabilizaria a proposta investigativa.

⁶ Todos os dados foram registrados e analisados com o devido consentimento dos envolvidos.

universidade pública, por meio de experiências de ensino de línguas em estágio supervisionado, em contextos presencial (sala de aula) e virtual (teletandem) de ensino/aprendizagem de LE? b) Em que medida as crenças e expectativas dos alunos-professores se transformam ao longo da experiência de estágio, no sentido de promover ou não reflexões a respeito da formação docente em/para diferentes contextos de atuação?

UM RELATO DA ANÁLISE DOS DADOS: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO CRÍTICA E PARA A (RE) CONSTRUÇÃO DE CRENÇAS DOS FUTUROS PROFESSORES DE LÍNGUAS

Os dados analisados sugeriram que a participação na investigação proposta foi bastante significativa aos quatro alunos-professores em formação inicial para atuar em suas LEs de habilitação. Já no registro de seus perfis, os participantes indicaram ter expectativas positivas em relação a interagir em teletandem, tais como praticar a LE de formação com um falante proficiente e conhecer melhor traços culturais dessa LE, entender como se dá o ensino de português a um falante de outra língua e buscar contribuições nessa prática para seus estágios de regência em contexto presencial. De maneira geral, os alunos-professores avaliaram que as contribuições para sua formação como futuros docentes deram-se de maneiras distintas, principalmente porque cada qual vivenciou experiências diversas em suas parcerias de teletandem, tal como apontaram nos registros de seus diários de bordo.

É importante esclarecer que todos realizaram seus estágios em escolas públicas, sendo que Marcela, Roberto e Silvana estagiaram em um centro de estudos de línguas, projeto público voltado a alunos da rede estadual paulista de ensino, enquanto Lorena realizou as regências em uma escola da rede oficial de ensino. Em relação ao teletandem, os estagiários faziam suas interações em computador pessoal ou no ambiente institucional, em laboratório da Universidade. Nas sessões de visionamento, realizadas com cada participante, os estagiários puderam relatar as particularidades de cada experiência, bem como refletir sobre a maneira como cada contexto (sala de aula e ambiente virtual) favoreceu-se mutuamente, ou não. Já na sessão reflexiva, realizada ao final da pesquisa, os quatro alunos-professores discutiram em conjunto, com minha mediação, aquilo que foi mais relevante para sua formação inicial docente, em termos de participação na pesquisa.

Para Lorena, a licencianda em português-inglês, as principais contribuições deram-se em relação a alguns fatores específicos. O primeiro deles diz respeito à sua formação linguístico-comunicativa e cultural, já que a participante se sentiu beneficiada pelas interações em teletandem com um estadunidense, Alex, que vivia na Virgínia, onde trabalhava no laboratório de línguas de uma Universidade. Ele era casado com uma brasileira, tinha um nível avançado de proficiência em PLE, além de ser fluente

em alemão, italiano, francês, espanhol, latim e grego. Lorena salientou que, como interagente de Alex, teve oportunidades para melhorar sua fluência na LE, além de ter aprendido mais vocabulário e compreendido aspectos culturais do país do interagente, a partir de uma visão mais crítica e menos idealizada sobre os fatos.

Em relação à motivação e à autonomia para ensinar e aprender LE, Lorena valorizou a afetividade (paciência e amizade mútuas) presente nas interações, aspecto que certamente contribuiu positivamente para o processo de ensino/aprendizagem das línguas e culturas (inglês e português) em meio virtual. A escolha de conteúdos em parceria e de estratégias de aprendizagem com as quais ambos mais se identificavam também proporcionou maior autonomia em relação às línguas aprendidas. Quanto à contribuição entre contextos diversamente configurados (o presencial e o virtual), Lorena afirmou que, ao contrário do que ocorria nas interações em teletandem, as aulas de regência tiveram como ponto de referência os conteúdos dos cadernos da proposta curricular paulista para o ensino de inglês, material distribuído nas escolas, embora a estagiária pudesse complementar livremente as atividades, desde que as cumprisse, tal como a orientou a professora responsável da escola-campo de estágio. Essa diversidade de configuração de contextos foi analisada pela participante como um aspecto propulsor em relação às possibilidades de contribuição de um contexto pelo outro, levando-a a agir pedagogicamente em busca desse diálogo nos contextos nos quais atuou, e contribuindo, no exercício do estágio curricular supervisionado, para sua formação reflexiva e crítica como futura professora de línguas. Além disso, a temática das aulas presenciais impulsionava a interação em teletandem, gerando enriquecimento linguístico-comunicativo e cultural, tanto para a brasileira quanto para seu interagente estadunidense.

Por fim, Lorena refletiu sobre ter vivenciado um significativo crescimento em sua formação inicial na universidade, já que a experiência das interações em teletandem melhorou seu desempenho oral enquanto aluna de língua inglesa, aumentou sua autoestima e diminuiu a timidez em relação à prática da LE, além de ter ampliado seus conhecimentos de mundo para a apresentação de seminários obrigatórios em disciplinas. A participante também relatou que as interações tiveram um significado especial quanto ao fato de ter podido apresentar a Alex alguns poetas brasileiros, alvos de sua pesquisa de iniciação científica na universidade.

No caso de Marcela, licencianda de português-espanhol, a experiência desenvolvida durante a pesquisa deu-se de forma distinta da de sua colega, pois Marcela estagiou em ambiente específico de ensino de LE, um centro de estudos de línguas, projeto da rede estadual paulista direcionado a alunos matriculados a partir do 6º ano do ensino fundamental, que podem optar pela língua que desejam cursar, gratuitamente, no centro (neste caso, as línguas oferecidas são o espanhol, o francês e o italiano). Os cursos têm duração de seis semestres.

Em relação ao teletandem, a estagiária conseguiu interagir com dois parceiros mexicanos, Juan e Ariel, que já estudavam português e tinham interesses gerais na

língua e na cultura brasileira. Ambos eram estudantes no curso de “Ciencias de la Información” e trabalhavam em uma emissora de rádio. No caso específico de Marcela, a estagiária já havia tido a experiência de interagir em teletandem antes, tendo realizado dois estágios básicos nessa modalidade. Conforme registrado em seu perfil do Teleduc, Marcela acreditava possuir uma ideia mais clara dos fatores de proximidade e de distância entre as línguas trabalhadas e das vantagens de se aprender e se ensinar línguas em meio virtual, especialmente quanto à convergência de aspectos culturais, sociais e psicológicos (JESUS, 2010). Vale lembrar, ainda, que sua participação nesta pesquisa rendeu-lhe, simultaneamente, o desenvolvimento de uma investigação de iniciação científica sobre ensino/aprendizagem de línguas próximas (português-espanhol), da qual fui orientadora, e que, posteriormente, foi ampliada e transformou-se em investigação de mestrado em andamento sobre a temática da interculturalidade na formação do professor de PLE.

Nesse sentido, podemos afirmar que os dados obtidos por meio das sessões reflexivas e de visionamento⁷, bem como pelos registros de diários de bordo de Marcela, sugerem algumas contribuições importantes, primeiramente, quanto ao diálogo estabelecido entre o contexto virtual (teletandem) e o presencial (sala de aula), já que Marcela conseguiu realizar uma interação em teletandem entre seus parceiros mexicanos e os alunos de espanhol de uma turma do centro de línguas, com a qual cumpria a modalidade de estágio de regência. Para a estagiária, isso possibilitou uma conexão dos alunos com os estrangeiros, pois os aprendizes de espanhol tiveram a oportunidade de interagir, no próprio espaço da sala de aula, com dois falantes proficientes e nativos da língua, o que se constituiu como uma rica oportunidade para que refletissem sobre *as diferenças entre duas pessoas de uma mesma cultura, desmitificando, talvez, um pensamento estereotipado de igualdade entre pessoas de mesma nacionalidade, língua e cultura*, tal como afirma Marcela em seu relatório de iniciação científica. A estagiária também notou nos alunos brasileiros uma preferência por tratar de temas culturais com os interagentes mexicanos, deixando, em segundo plano, questões que envolvessem gramática. Ficou claro para ela que os alunos valorizaram a oportunidade de trocar informações e ampliar conhecimentos culturais sobre o Brasil e sobre o México, ora comparando ora aproximando as duas culturas. Além do mais, Marcela teceu reflexões sobre o fato de que a inserção do contexto virtual no presencial pareceu ter gerado contribuições também para a professora da turma, a qual teve a oportunidade de ampliar seus conhecimentos sobre o idioma espanhol pelo ponto de vista de interagentes inseridos em uma cultura mexicana, de modo que ela também pôde tirar proveito da interação.

Outro ponto que chamou a atenção de Marcela durante as regências envolveu um olhar reflexivo sobre os motivos para a escolha do espanhol como LE pelos alunos do centro de línguas. A estagiária notou que os principais fatores que determinavam a es-

⁷ A sessão de visionamento é aquela em que participante e pesquisador se reúnem, no intuito de que o participante, tendo assistido ou ouvido sua atuação pedagógica previamente, escolha trechos que queira comentar ou analisar junto com o pesquisador, realizando um visionamento sobre sua prática. Na sessão reflexiva, o grupo todo se reúne com o pesquisador, no intuito de discutir as práticas de cada participante da pesquisa, fazendo comentários ou sugestões.

colha da LE estudada revelaram, basicamente: que há uma motivação intrínseca (gosto pela língua) e uma motivação extrínseca (oportunidades de trabalho) que os move a essa opção, especialmente nos estágios iniciais e finais do curso, respectivamente; que o fato de o espanhol e o português serem línguas tipologicamente próximas não é relevante para os alunos e que estudar uma LE irmã de sua LM não lhes garante a facilidade do processo de aprendizagem.

Em termos de reflexão sobre o desenvolvimento de suas estratégias e crenças a respeito de ensinar LE, Marcela afirma que as principais utilizadas por ela em ambos os contextos de atuação foram a de correção no momento do erro e a de escrever as palavras e frases desconhecidas dos aprendizes, para facilitar a visualização do vocábulo, *propiciar o contato com a língua escrita e, dessa forma, facilitar a compreensão da LE por parte dos aprendizes*, conforme registrado em diário de bordo. Além disso, essas estratégias facilitaram seu desempenho como tutora da LM nas interações com os mexicanos, levando-a a refletir quanto às particularidades de se ensinar sua própria língua como estrangeira, oportunidade que, segundo ela, não havia vivenciado, até então, em sua formação acadêmica. Isso a levou a desenvolver uma capacidade de mais autonomia para ensinar, promovida, em sua visão, mais nas interações em teletandem do que na sala de aula. Para Marcela, a interferência da maneira de trabalhar da professora titular da turma da regência fez com que sua liberdade metodológica ficasse comprometida, o que não aconteceu na interação, considerada a própria configuração do contexto teletandem, no qual os interagentes negociam o que e como desejam aprender, não havendo, inclusive, a figura centralizadora de um professor.

Finalmente, no caso dos licenciandos de português-italiano, temos uma configuração diferente, já que Roberto e Silvana trabalharam em dupla, mas, tal como as outras participantes, registraram em seus perfis expectativas muito próximas em relação ao sucesso que a experiência de atuar em contextos diferentemente configurados poderia representar para sua formação inicial docente.

Ambos também estagiaram no centro de línguas acima referido, porém, a experiência como o teletandem desenvolveu-se com uma única parceira italiana, Alessandra, estudante em Firenze, onde residia. Enquanto participante do Projeto Teletandem pela parceria firmada entre as universidades brasileira e estrangeira, a italiana acabou vindo para o Brasil e passando alguns dias com seus parceiros brasileiros. Nessa visita, os estagiários levaram-na ao centro de línguas, onde realizou com os alunos um tandem presencial. Dessa experiência, a principal contribuição apontada pela dupla de estagiários foi quanto à possibilidade de alunos brasileiros conhecerem uma estrangeira falante da LE. Roberto e Silvana apontaram este aspecto como sendo o mais importante da experiência de estagiar em dois contextos diversamente configurados, já que a presença de uma estrangeira no ambiente de aprendizagem de LE dos alunos ampliou seu universo linguístico e cultural, ao mesmo tempo em que encurtou a distância entre as línguas e diminuiu os mitos em relação ao estrangeiro. Os alunos puderam conhecer melhor os

hábitos de uma jovem falante de outra língua e reconhecer neles muito de seus próprios hábitos, criando-se, assim, uma identificação mútua. O trabalho da professora da escola campo de estágio também foi beneficiado, tal como ocorreu no caso de Marcela, no que diz respeito ao uso real da língua em sala de aula, a partir de aspectos como entonação, pronúncia, vocabulário, expressões comunicativas e valores culturais.

Por terem tido a companhia da interagente italiana por algum tempo no Brasil, os estagiários também contaram com a possibilidade de receber uma tutoria em relação às possíveis dúvidas sobre o conteúdo que tinham de tratar nas regências, vista como outro benefício nesse contexto. Tal fato colaborou para um ensino da LE mais eficiente e atrativo para os alunos, na sala de aula, já que a professora da turma não interferiu nas escolhas metodológicas feitas pelos estagiários, apenas direcionou-os em relação aos conteúdos que teriam de cumprir. Nesse sentido, Roberto e Silvana apontaram *um ganho para sua formação linguístico-comunicativa, cultural e acadêmica* (sessão de visionamento), promovido, especialmente, pelas trocas linguísticas e culturais realizadas entre estagiários e interagente italiana em teletandem, antes de ela vir ao Brasil, bem como as possibilidades para que essas trocas se intensificassem em tandem presencial, durante sua estada no país.

Entretanto, diferentemente das outras participantes, os estagiários de português-italiano apontaram um aspecto problemático na interação com a parceira estrangeira, ocorrido especialmente com Roberto. Tratou-se de um entrave de ordem afetiva, já que, ao vir para o Brasil e estabelecer um contato mais próximo de seus interagentes brasileiros, Alessandra acabou se declarando interessada afetivamente por Roberto, que não correspondeu ao sentimento, inclusive para preservar, segundo ele, *a relação acadêmica de ensino/aprendizagem de LE proposta pelo projeto Teletandem Brasil* (sessão de visionamento). A partir desse momento, a relação entre a interagente italiana e os interagentes brasileiros, estagiários e participantes desta pesquisa, foi interrompida, e, da mesma forma, a possibilidade de irem a Itália, naquela ocasião. Roberto e Silvana acreditam que esse foi um aspecto negativo da proximidade com a interagente, já que, em sua opinião, nem todos os interagentes conseguem, talvez por falta de orientação adequada, ter a mesma percepção dessas experiências, ou seja, a do envolvimento estritamente acadêmico e investigativo proporcionado nas parcerias institucionais, o que acaba gerando desentendimentos e compreensões equivocadas nesse tipo de relacionamento virtual.

Retomando as perguntas de pesquisa propostas para o estudo, vimos que a possibilidade de aprimorar, em um ambiente virtual de ensino/aprendizagem de línguas, conhecimentos sobre a língua e a cultura estrangeiras na qual seriam em breve habilitados, atribuiu à formação inicial docente dos quatro licenciandos participantes uma significação renovada, à medida que promoveu também um aumento de sua autoestima, tanto como futuros professores de línguas quanto como alunos universitários de LE. As interações igualmente lhes garantiram impulso para o estudo de questões de língua que puderam ser mais bem compreendidas quando vistas pela ótica de um

falante proficiente que está de fato disposto a ensinar sua língua, a partir de sua inserção em um contexto linguístico-cultural específico. Apontamos, ainda, um aspecto comum na experiência dos quatro estagiários participantes, e que se remete ao ensino do PLE promovido nas interações em teletandem. Todos se sentiram motivados a favorecer o parceiro a aprender sua língua de proficiência, o que fez a situação de interação ser uma troca, na qual um ajudava o outro a melhorar suas habilidades na língua que queriam aprender, ao mesmo tempo em que lhes deu oportunidades de refletir sobre o ensino de sua própria língua como estrangeira e sobre o ensino das LEs de habilitação para alunos da rede escolar oficial. Por outro lado, ficou claro para todos que a habilitação para ensinar PLE não é contemplada no curso de licenciatura, no sentido de que não há formação adequada para essa atuação, nem mesmo a direcionada aos interagentes brasileiros em teletandem. Portanto, essa é uma das limitações sobre as quais nos pusemos a refletir a partir desta pesquisa, em relação a como se caracteriza a formação pré-serviço desses alunos. A análise dos dados nos mostrou que é necessário nos encaminhar a r um trabalho de formação docente nesse sentido.

No que se refere às crenças e expectativas dos participantes, notamos, claramente, que houve um encontro entre o que eles esperavam sobre atuar virtualmente no ensino de LE e o que de fato ocorreu, no sentido de que as experiências foram muito positivas e motivadoras para todos. Houve também uma confirmação de expectativas sobre a contribuição de um contexto para o outro, ao se refletir sobre os ganhos obtidos tanto ao ensinar em sala de aula quanto ao ensinar em teletandem. Ao aproveitar as experiências trazidas de um contexto para o outro, houve possibilidade de os estagiários trabalharem de forma mais adequada aspectos gramaticais e de vocabulário, principalmente, mas também aspectos culturais das línguas envolvidas. Outras questões importantes e que foram alvo de reflexão acentuada da parte dos estagiários remeteram às crenças sobre o ensino da própria língua para um estrangeiro, especialmente quando se tratou de línguas próximas, como no caso do português-espanhol e à importância da compreensão do lugar da afetividade nas relações de ensino/aprendizagem, como nos casos de português-inglês e português-italiano.

Os resultados nos mostraram, ainda, que a inserção de ambientes virtuais de ensino/aprendizagem de línguas em espaços convencionais de ensino trazem benefícios mútuos e atingem positivamente professores em formação e já em atuação e alunos, que passam a ter a oportunidade de interagir com estrangeiros e a encontrar mais sentido nas relações entre as línguas e culturas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, apresentamos os resultados de uma pesquisa institucional sobre formação inicial de professores de línguas, na perspectiva da LA, tendo como foco a formação reflexiva de estagiários a respeito de suas crenças e expectativas quanto ao

processo de ensinar e aprender línguas em contextos diversamente configurados, a sala de aula (contexto presencial) e o ambiente teletandem (contexto virtual), no cumprimento de estágios curriculares supervisionados.

Podemos considerar que, para os participantes, foi importante vivenciar, em sua formação inicial docente, a dinâmica dos contextos didáticos convencionais e virtuais de ensino de LE. Os dados igualmente indicam que houve oportunidades de reflexão crítica sobre as expectativas e crenças iniciais dos quatro licenciandos a respeito do papel dos interagentes para o estabelecimento e o sucesso das interações virtuais; da importância de interagir sobre temas significativos, sobretudo os relativos às culturas envolvidas, o que pode facilitar o desenvolvimento de ações pedagógicas mais bem sucedidas em sala de aula; da possibilidade de melhorar o ensino da LE e de praticar o ensino de LM como estrangeira; da importância da valorização da autoestima na carreira docente, a partir da conscientização sobre sua importância desde a formação inicial; da conscientização sobre o diálogo possível entre diferentes lugares de aprender/ensinar línguas, já que a sala de aula deixou de ser o único espaço pedagógico na atualidade; do papel da universidade no oferecimento de oportunidades inovadoras de formação docente em LE, beneficiando, assim, os demais envolvidos no processo de ensinar/aprender, como alunos e professores em atuação. Finalmente, podemos confirmar que houve um aproveitamento mútuo entre sala de aula e teletandem, no sentido de melhorar a atuação dos participantes em seu duplo papel: o de professor em formação e o de interagente em um contexto inovador de aprendizagem de línguas.

Concluimos que a investigação realizada permitiu que futuros professores de línguas se conscientizassem da importância do estágio curricular supervisionado em sua formação, tanto como espaço para reflexão quanto para reconstrução de crenças em torno do ensino e da aprendizagem de LE. Da mesma maneira, é nessa disciplina que os estagiários encontram oportunidades para experienciar o ensino de línguas e estudar suas peculiaridades em contextos com configurações diversas, corriqueiramente constituídos no mundo contemporâneo, porém, nem sempre tomados adequadamente como espaços para a ação pedagógica.

REFERÊNCIAS

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

_____. Questões da interlíngua de aprendizes de português a partir ou com a interposição do espanhol (língua muito próxima). *In: SIMÕES, A. R. M.; CARVALHO, A. M.; WIEDMANN, L. (Orgs.). Português para falantes de espanhol/ for Spanish speakers*. Campinas: Pontes Editores, 2004, P.183-191.

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

_____.; CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti (Orgs.). *Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas*. Campinas, Pontes Editores: 2007

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazio Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 2000, p. 27-31.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes Editores, 2006, p. 15-42.

BORG, Simon. *Teacher cognition and language education*. London, UK: Continuum, 2006.

BRAGA, Denise Bértoli. Práticas letradas digitais: considerações sobre possibilidades de ensino e de reflexão social crítica. In: ARAÚJO, J. C. (Org.). *Internet & Ensino: novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 181-195.

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

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

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

CELANI, Maria Antonieta Alba. A relevância da Linguística Aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. In: FORTKAMP, M.B.M.; TOMITCH, L.M.B. (Orgs.). *Aspectos da Linguística Aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário I. Bohn*. Florianópolis: Insular, 2000, p. 17-32.

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

DAWSON, Kara M.; MASON, Cheryl L.; MOLEBASH, Philip. *Results of a tele-collaborative activity involving geographically disparate preservice teachers*. Documento on-line: <http://teleduc.assis.unesp.br> URL/~teleduc/cursos/diretorio/leituras_18_7, 2006, p.470-483.

DEWEY, John. *How we think*. Mineola, NY: Dover Publications, [1910] 1997.

DUFVA, Hannele. Beliefs in dialogue: a bakhtinian view. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Eds.). *Beliefs about SLA: new research approaches*. Dordrecht: Kluwer, 2003, p. 131-151.

- GHEDIN, Eduardo. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 129-150.
- GIL, Glória et al. (Orgs.). *Pesquisas qualitativas no ensino e aprendizagem de língua estrangeira: a sala de aula e o professor*. Florianópolis: UFSC, 2005.
- GIMENEZ, Telma. Currículo e identidade profissional nos cursos de Letras/Inglês. In: TOMITCH, L.M.B.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H.; DAGHLIAN, C.; RISTOFF, D.I. (Orgs.). *A interculturalidade no ensino de inglês*. Florianópolis: UFSC, 2005, p. 331-343.
- GRANVILLE, Maria Antonia; TOTTI, Luis Augusto Schmidt. *Projeto de Estágio Curricular Supervisionado para o Curso de Licenciatura em Letras*. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”(UNESP), Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. São José do Rio Preto/São Paulo, IBILCE, 2008.
- JESUS, Isabela Abe. *Ensinando Espanhol na sala de aula e Português no teletandem: experiências e reflexes sobre o ensino de línguas estrangeiras próximas em contextos diversamente configurados e seus reflexos na formação inicial do professor de línguas*. Relatório final de Iniciação Científica. São José do Rio Preto/São Paulo: IBILCE/ UNESP/PIBIC, 2010.
- KFOURI-KANEOYA, Marta Lúcia Cabrera. *A formação inicial de professoras de línguas paralelamente mediado pelo computador (teletandem): um diálogo entre crenças, discurso e reflexão profissional*. 2008. Tese. (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual Paulista/UNESP, São José do Rio Preto. 2008.
- BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. A apropriação do gênero crítica de cinema no processo de letramento. 222f. 2008. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: _____. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997, p.15-33.
- OLIVEIRA e PAIVA, Vera Lúcia Menezes de. O novo perfil dos cursos de licenciatura em Letras. In: TOMITCH, L.M.B.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H.; DAGHLIAN, C.; RISTOFF, D.I. (Orgs.). *A interculturalidade no ensino de inglês*. Florianópolis: UFSC, 2005, p. 345-363.
- PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 17-52.
- PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Eduardo. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

REAGAN, Timothy G. e OSBORN, Terry A. *The foreign language education in society: toward a critical pedagogy*. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 2002.

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

SACRISTÁN, José Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, S. R.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 81-87.

SÃO PAULO. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras*. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. São José do Rio Preto/São Paulo, IBILCE, 2004.

SÓL, Vanderlice dos Santos Andrade. Modelos de supervisão e o papel do formador de professores. *Contexturas - ensino crítico de língua inglesa*, São Paulo: APLIESP, n.8, p. 55- 77, 2005.

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

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

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

_____. Crenças x teorias na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. In: TOMITCH, L.M.B.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H.; DAGHLIAN, C.; RISTOFF, D. I. (Orgs.). *A interculturalidade no ensino de inglês*. Florianópolis: UFSC, 2005, p. 313-329.

_____. Metodologia na investigação de crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes Editores, 2006, p. 219-23.

ZEICHNER, Kenneth 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 tempo de mudança*. Londrina: ABRAPUI, 2003, p. 3-19.

_____.; LISTON, Daniel P. Understanding reflective teaching. In: _____ (Eds.). *Reflective teaching: an introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1996, p. 1-22.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Recebido em 20/02/2014.

Aprovado em 19/03/2014.