

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
NAILDIR ALVES DO AMARAL DIAS**

**HISTÓRIAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA
EM CONTEXTO DE TANDEM**

**UBERLÂNDIA
2009**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

NAILDIR ALVES DO AMARAL DIAS

**HISTÓRIAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA
EM CONTEXTO DE TANDEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, Curso de Mestrado em Linguística, do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística, tendo como área de pesquisa os Estudos em Linguística Aplicada e como linha de pesquisa os estudos sobre o ensino e aprendizagem de línguas, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Dilma Maria de Mello.

**UBERLÂNDIA
2009**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

- D541h Dias, Naidir Alves do Amaral, 1964 -
Histórias de formação de professores de língua estrangeira em
contexto de Tandem / Naidir Alves do Amaral Dias. -2009.
162 f.: il.
- Orientadora: Dilma Maria de Mello.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Pro-
grama de Pós-Graduação em Lingüística.
Inclui bibliografia.
1. Lingüística aplicada - Teses. 2. Línguas - Formação de profes-
sores - Teses. 3. Aprendizagem - Metodologia - Teses. I. Mello, Dil-
ma Maria de. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de
Pós-Graduação em Lingüística. III. Título.

CDU: 801

NAILDIR ALVES DO AMARAL DIAS


**HISTÓRIAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA
EM CONTEXTO DE TANDEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Curso de Mestrado em Linguística, do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, para título de Mestre em Língua Aplicada.


Área de Concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada

Uberlândia, 11 de agosto de 2009.

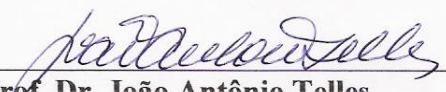
Banca examinadora:



Profª Drª Dilma Maria de Mello
Universidade Federal de Uberlândia - UFU
Orientadora



Prof. Dr. Waldenor Barros Moraes Filho
Universidade Federal de Uberlândia - UFU
Membro Interno Titular



Prof. Dr. João Antônio Telles
Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho -Unesp - Assis
Membro Externo Titular1

AGRADECIMENTOS

A Deus, o Rei eterno, imortal, invisível, mas real. O único que é digno de receber a honra, a glória, a força, o poder e o louvor!

À Universidade Federal de Uberlândia, e ao Instituto de Letras e Linguística, que me receberam de forma tão acolhedora, permitindo-me sentir em casa, mesmo estando em outro estado e em outra cidade.

Com carinho especial, a minha orientadora, Prof. Dra. Dilma Maria de Mello, a professora que “abre portas”! Inúmeras portas para muitas pessoas! Que abriu a mais importante porta pela qual já passei! A porta da Pesquisa Narrativa, o espaço e o lugar no qual me tornei pesquisadora, encontrei minha voz e tornei-me autora.

Aos professores do Instituto de Letras, por compartilharem e conviverem de forma tão próxima dos alunos.

Aos servidores administrativos, especialmente aos servidores do Laboratório de Informática do Instituto de Letras, o LABILEEL.

Um agradecimento especial ao Prof. Dr. Waldenor Barros Moraes Filho, a quem aprendi a admirar.

À Secretaria de Educação do Estado de Goiás, pela licença concedida, permitindo-me dedicar, exclusivamente, aos estudos, oferecendo as condições necessárias para o meu aprimoramento.

Aos grupos de estudo, GPNEP, Grupo de Estudo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores, e ao GETandem, Grupo de Estudo de Tandem pelo apoio, sugestões e importantes contribuições em meu trabalho e em minha formação.

Ao Núcleo de Estudos Canadenses – NEC- onde, por dois anos, participei como voluntária. Após esse período pude concluir que a maior beneficiada com esse trabalho voluntário fui eu.

Ao Governo do Canadá, que, por meio do programa “Understanding Canada” permitiu-me cruzar as fronteiras do meu país e vivenciar uma das mais ricas experiências da minha vida.

À Prof. Dr^a Jean Clandinin, pela sensibilidade, carinho e, principalmente, por me acolher em seu grupo como aluna visitante, proporcionando momentos inesquecíveis nas aulas, em que, juntas, pudemos compartilhar histórias, experiências e conhecimento. Por fazer-me sentir tão à vontade em uma terra tão distante. Um agradecimento especial aos amigos do “*research issues*”, pela paciência ao ouvirem minhas histórias, minhas experiências, mesmo e apesar das limitações que a língua impôs.

Aos membros do Projeto-Pibeg-Tandem. As professoras orientadoras, os professores pré-serviço-monitores e os professores pré-serviço-participantes, por permitirem que eu estivesse junto com eles, dando os primeiros passos pelos caminhos do Tandem, nessa instituição.

Um agradecimento à minha família! Ao meu esposo, João José, companheiro, amigo e grande incentivador de meu crescimento como pessoa e como profissional. Aos meus filhos, Joice, Gustavo e Natália, meu agradecimento especial pelo carinho e por abrirem mão da convivência, entendendo que minha ausência não significava abandono ou negligência. À Geralda que, nestes três anos, cuidou de minha casa e de minha família com carinho e dedicação.

Aos meus familiares, toda gratidão e carinho! À minha mãe por dedicar a maior parte do seu tempo doando sua presença, sua fé e seu companheirismo. Ao meu pai, por fazer-me sentir tão importante, depositando em mim confiança, respeito e valor e a todos os meus irmãos.

À minha Igreja, meus irmãos de fé, que durante todo esse período colocaram-se em vigília com orações e súplicas em meu favor!

A todos os familiares, amigos e colegas, pela torcida certa, pelas orações, pelo apoio incondicional, pelo respeito e pelo carinho!

Obrigada!

RESUMO

Esse estudo teve como objetivo descrever as experiências vivenciadas em um contexto de prática de Tandem, via *MSN Messenger* e analisar de que forma essas experiências contribuem para a formação inicial e continuada do professor de Língua Inglesa. O cenário deste estudo foi o Projeto-PIBEG: Histórias de Ensinar Língua Portuguesa para Falantes de Outras Línguas e Aprender Línguas Estrangeiras via *MSN Messenger*, desenvolvido em uma Universidade do Triângulo Mineiro. Esta pesquisa está vinculada ao Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores – GPNEP – e fundamentada nos pressupostos da Pesquisa Narrativa, Dewey (1938), Clandinin, (2000, 2007), Conelly e Clandinin (2004), Mello (1999, 2005), que tem como foco o estudo da experiência por meio de histórias que podem ser vividas (*living*), ou contadas (*telling*). O principal referencial para o estudo de Tandem, nesse trabalho, foi Telles e Vassallo (2006), e Telles (2009). O material documentário foi composto por diários, notas de campo, registro das aulas feito em arquivo do MSN, listas de discussão do Yahoo e outros documentos do projeto como atas e relatórios. A análise desse material documentário foi realizada por meio da composição de sentidos, conforme Ely, Vinz, Downing e Anzul (2001) e Mello (1999, 2005). O resultado dessa pesquisa mostra que as experiências vivenciadas no contexto de prática de Tandem, ao longo deste estudo, podem contribuir para a construção de aprendizagens colaborativas, para a mudança de concepções em relação aos conceitos de formação do professor, de ensino e de aprendizagem de línguas mediados pelas novas tecnologias e de autonomia. A prática de Tandem apresentou-se, nesse estudo, como um contexto virtual propício tanto para a formação inicial como para a formação continuada de professores de língua estrangeira (TELLES, 2009).

Palavras-chave: Pesquisa Narrativa, Formação de Professores, Ensino de Línguas.

ABSTRACT

At the aim of this study is to describe lived experiences in a context of Tandem practice, mediated by MSN Messenger, and to analyze how these experiences contribute to initial and continuing English teachers education. The place and space of this study was the Project-PIBEG: Stories of Teaching Portuguese to Speakers of Other Languages and Learning Foreign Language mediated by MSN Messenger, developed at a University in the Brazilian “Triangulo Mineiro”. This research is linked to the Narrative Inquiry Study Group and Education of Teachers - GPNEP - and based on the assumptions of Narrative Inquiry, Dewey (1938), Connelly and Clandinin (2004), Clandinin, (2000, 2007), and Mello (1999, 2005), which focus on the study of experience through stories that can be lived (living) or told (telling). The main reference for the study of Tandem, in this work, is Telles and Vassallo (2006), e Telles (2009). The documentary material was composed from different field texts, such as journals, field notes, MSN files, Yahoo discussion list files and other documents from the project such as minutes and reports. Documentary material analysis involved the composition of meanings, according to Ely, Vinz; Downing and Anzul (2001) work and Mello (1999, 2005). The results of this research show that the experiences in the context of Tandem practice, throughout this study, contributed to the construction of collaborative learning, to changing concepts in relation to the concepts of teacher training, and to the teaching and learning of language mediated by new technologies and autonomy. The context of Tandem practice was presented in this study as a virtual context, enabling both initial training and continuing education for foreign language teachers (TELLES, 2009).

Keywords: Narrative Inquiry, Teacher Education, Language Teaching and Learning

RELAÇÃO DE QUADROS

Quadro 1 Os três tipos de autonomia.....	43
Quadro 2 Evolução do conceito de autonomia.....	45
Quadro 3 Métodos de ensino e papéis do professor e dos alunos	51
Quadro 4 Objetivos do Projeto de Tandem	60
Quadro 5 Cronograma de atividades do Projeto-PIBEG.....	61
Quadro 6 Atividades dos monitores no Projeto-PIBEG.....	62
Quadro 7 Cronograma de atividades da prática de Tandem.....	63
Quadro 8 Cronograma de acompanhamento dos monitores.....	64
Quadro 9 Perfil de Billy	65
Quadro 10 Membros da lista Yahoo-ADM-Tandem.....	71
Quadro 11 histórico de acesso à lista Yahoo-ADM-Tandem.....	72
Quadro 12 Membros lista Yahoo-prática de Tandem	72
Quadro 13 Histórico de acesso à lista Yahoo-prática de Tandem.....	73
Quadro 14 Modelo de ficha de inscrição no Laboratório de Informática	102
Quadro 15 Questionário sobre conhecimento do MSN.....	112
Quadro 16 Proposta de pauta para reunião do Projeto-PIBEG-Tandem.....	129

RELAÇÃO DE FIGURAS

Figura 1 Navegar foi preciso	25
Figura 2 O contexto de estudo	57
Figura 3 Composição do grupo de professores-formadores do Projeto-PIBEG-Tandem	59
Figura 4 Imagem do Laboratório de Informática	64
Figura 5 Instrumentos para composição do material documentário	68
Figura 6 Histórias de uma história	77
Figura 7 O caminho das histórias	82
Figura 8 O caminho da colaboração	88
Figura 9 – a apresentação no <i>site sharedtalk</i>	89
Figura 10 O Caderno Amarelo	93
Figura 11 Reprodução de notas de campo do caderno amarelo	94
Figura 12 Metáfora da janela (1)	96
Figura 13 Metáfora da janela (2)	97
Figura 14 Metáfora da janela (3)	97
Figura 15 <i>Site</i> oficial do Projeto-PIBEG-Tandem	98
Figura 16 Lista Yahoo-ADM-Tandem	104
Figura 17 Lista <i>Yahoo</i> -prática de Tandem	108
Figura 18 Imagem do MSN Messenger – ferramenta do Projeto-PIBEG-Tandem	113
Figura 19 Página do <i>site</i> do Núcleo de Estudos Canadenses	131
Figura 20 Tecer a duas mãos	136
Figura 21 Refazendo as malas [1]	151
Figura 22 Refazendo as malas [1]	153
Figura 23 Expectativas	155
Figura 24 Esperança	157

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	19
1. NAVEGANDO PELO “MAR” DAS TEORIAS	25
1.1 Navegando pelos conceitos de tecnologia, novas tecnologias e tecnologia educacional.....	27
1.1.1 Navegando pelo conceito de tecnologia	28
1.1.2 Navegando pelo conceito de novas tecnologias	30
1.1.3 Navegando pelo conceito de tecnologia educacional.....	33
1.2. Navegando pelos mares do conceito de Tandem.....	36
1.3 Navegando pelos conceitos de autonomia.....	42
1.4 Navegando pelos conceitos de formação do professor de Língua Inglesa	47
2. AS FERRAMENTAS PARA A PESQUISA	53
2.1 Orientação metodológica.....	53
2.2 Minha história com a Pesquisa Narrativa	54
2.2 Contexto do estudo	57
2.3 Os participantes do estudo.....	65
2.4 Instrumentos para composição do material documentário.....	68
2.5 Análise do material documentário	73
3. AS HISTÓRIAS CONSTRUÍDAS AO LONGO DO CAMINHO.....	77
3.1 Sobre histórias e memórias! onde estão minhas histórias?.....	78
3.1.1 Histórias de aprender sobre o Tandem	83
3.1.1.1 Minha História com o Tandem	83
3.1.1.3 Profile: cartão de apresentação no site do <i>sharetalk</i>	88
3.1.1.4 O Caderno Amarelo: sobre anotações e registros do Projeto-PIBEG-Tandem	92
3.1.1.5 Uma janela para o mundo: dando visibilidade ao Projeto de Tandem	96
3.1.2 Histórias de aprender a lidar com a tecnologia	100
3.1.2.1 Presencial X virtual: histórias vividas no laboratório.....	101
3.1.2.2 Fórum de discussão dos professores-formadores: aprendendo em comunidade	103
3.1.2.3 Comunicação virtual: o desafio de comunicar, nos diferentes espaços.....	105
3.1.2.5 Lidando com novas ferramentas: a importância do letramento digital para a prática de Tandem.	111
3.1.3 Histórias de construção de parcerias	114

3.1.3.1 Um Lugar para aprender colaborando! que espaço é esse?.....	114
3.1.3.2 A busca por parceiros: o grande desafio	115
3.1.3.2-3 Quem colabora com quem?	118
3.1.4 - Histórias de ser professor e ser colaboradora no Projeto de Tandem	121
3.1.4.1 Um músico aprendiz de professor: desafinado e meio fora do compasso	121
3.1.4.2 Uma professora aprendiz de pesquisadora: aprendendo a colaborar!.....	123
3.1.4.3 Contato presencial: a importância do planejamento prévio.....	128
3.1.4.4 Refletindo a própria prática: construindo conhecimentos de forma colaborativa	130
3.1.4.5 Ser professora de Inglês e ter dificuldades com a língua: o desafio da leitura em língua Inglesa.....	134
3.2 Segunda parte: reconstruindo histórias, compondo sentidos e respondendo minhas questões de pesquisa	136
3.2.1 Histórias de dificuldades, incertezas e receios iniciais vivenciadas no contexto de prática de tandem.....	138
3.2.2 Respondendo meu objetivo e à questão de pesquisa	147
3.2.2.1 Como as experiências com a prática de Tandem contribuíram para a formação inicial e continuada que Billy e eu vivenciamos nesse contexto?	147
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS	151
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	159

INTRODUÇÃO

Tornar-se professor, especialmente uma professora-pesquisadora em tempos de mudanças, é um desafio que está colocado. Esse processo de transformação não é fácil e exige uma reflexão sobre as experiências vividas, sobre as práticas exercidas e sobre os diferentes caminhos e possibilidades que são apresentados, especialmente considerando o avanço das tecnologias de comunicação.

Minha história em busca dessa transformação começou ainda em 2006, quando iniciei minhas viagens pelos caminhos da Academia. A única coisa que sabia, naquele momento, era que eu queria fazer Mestrado e, ao fazê-lo, queria muito pesquisar e estudar sobre formação de professores, em especial, a formação do professor de Língua Inglesa.

Por outro lado, queria trabalhar com alguma coisa relacionada às tecnologias, outro tema que me fascinava, embora não tivesse muito contato ou afinidade com ele, especialmente em se tratando de tecnologias na Educação.

Antes de ingressar no curso de Mestrado, no qual desenvolvi esta Dissertação, participei de uma seleção em outra instituição, no entanto, não fui bem sucedida. Percebi, naquela ocasião, que deveria mudar o meu foco e foi então que decidi juntar três temas que me interessavam: formação de professores, língua estrangeira e tecnologia.

Cabe esclarecer que o programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, do qual faço parte, está estruturado na área de concentração intitulada Estudos em Linguística e Linguística Aplicada, oferecendo, portanto, três linhas de pesquisa. (i) Teorias e análises linguísticas: estudos sobre o léxico, morfologia e sintaxe; (ii) Estudos sobre o texto e discurso e, (iii) estudos sobre o ensino e aprendizagem de línguas. Esse trabalho está vinculado à terceira linha, estudos sobre o ensino e aprendizagem de línguas.

Quando me deparei com o material de divulgação do processo seletivo de uma Universidade do Triângulo Mineiro, uma luz acendeu dentro de mim. Tive certeza de que havia encontrado o que estava procurando: a “linha de pesquisa três”, que oferecia a possibilidade, por meio da Linguística Aplicada, de juntar os temas que me interessavam.

Embora não conhecendo nenhum dos professores, inscrevi-me para o processo seletivo com toda a simplicidade e ingenuidade de uma aspirante a pesquisadora. Elaborei sozinha o meu primeiro projeto de pesquisa e submeti-o à seleção. Claro que não foi aprovado! No entanto, consegui o direito de fazer uma disciplina como aluna especial. Tudo

era muito novo para mim e, após esse processo seletivo, mesmo não tendo sido aprovada, tive a certeza de que esse era o lugar no qual eu gostaria de ficar.

Mas, logo nas primeiras aulas, fiquei preocupada com tanta informação e com tanta novidade a respeito do processo de tornar-me uma pesquisadora. No início, achei que deveria desistir, entretanto, mesmo calada e muito apreensiva comecei a envolver-me, a dedicar-me, a mergulhar nas leituras e, conseqüentemente, comecei a gostar muito de tudo o que estava acontecendo. Mesmo assim, sempre soube que as coisas não seriam fáceis, no entanto, estava decidida que daquele momento em diante minha prioridade seria tornar-me uma pesquisadora.

Durante as aulas do primeiro semestre, como aluna especial, tive a oportunidade de refletir sobre o que eu deveria fazer, pois já havia entendido que, para conseguir um bom resultado, deveria conciliar o estudo e a pesquisa com algo que me desse prazer, que me apaixonasse e que me motivasse como pesquisadora.

Foi nesse contexto que fui apresentada à Pesquisa Narrativa e ao Tandem. Dois conceitos novos que, a partir de então, determinaram o meu percurso nessa longa jornada, atuando como colaboradora do projeto de ensino do Curso de Letras desta Universidade, o cenário onde se desenvolveu este estudo.

Foi como aluna, cursando as disciplinas do Mestrado, e como colaboradora no Projeto-Pibeg-Tandem, que passei a tomar conhecimento dos autores e de trabalhos relacionados ao uso das novas tecnologias tanto para o ensino e aprendizagem de línguas, como para a formação de professores em ambientes *on-line*, tais como Brammerts (1996), Collins (2003), Telles e Vassalo (2006), Belonni (2006), Vassalo e Telles (2006, 2009), Gervai (2004), Freire (2004), Mello (2004), Paiva (2001), entre outros.

A pesquisa em ensino e aprendizagem de línguas tem uma história de mais de meio século (CELANI, 2003). Para a autora, as pesquisas nos programas de Mestrado e de Doutorado, naquela época, já apontavam uma preocupação não apenas com o treinamento mas, também, com a formação do professor, como nos trabalhos de Romero, (1998), Liberali, (1999), Mazzi, (1981), Ortiz, (2002), entre outros.

Conforme Celani (2003), o desenvolvimento da pesquisa-ação, a partir dos anos 1980, abriu novas possibilidades para o surgimento de um ambiente de reflexão sobre a formação do professor de língua estrangeira, bem como sobre a natureza social do trabalho em sala de aula de línguas, nas escolas brasileiras.

Os desafios para o desenvolvimento do novo papel do professor têm provocado uma série de estudos e pesquisas como, por exemplo, os trabalhos realizados pelo “Grupo de

Pesquisa Edulang”, vinculado ao programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem (LAEL), da PUCSP, orientado pelas professoras Rosinda Ramos e Maximina Freire (COLLINS, 2004). Entre os trabalhos deste grupo, destaco a implantação do curso de Inglês via *Internet*, “*Surfing & Learning*” e o “Programa de Educação Continuada para Professores de Inglês”, um contexto para a reconstrução da prática que se fundamenta em um processo reflexivo, crítico e em perspectiva colaborativa de aprendizagem.

Os estudos desenvolvidos por esse grupo, que iniciou seus trabalhos em 1997, trazem uma reflexão teórica sobre questões de Educação a distância no âmbito da Linguística Aplicada e de ambientes virtuais de aprendizagem. O grupo, desde então, iniciou uma discussão sobre o processo de ensino e aprendizagem via redes de comunicação, tratando especificamente de temas como interação e motivação em cursos *on-line*, experiências docentes na *Internet*, preparação de materiais digitais e ferramentas para *design* e implementação de cursos (COLLINS, 2004).

Há, ainda, outros trabalhos de pesquisas e estudos nessa área, como o de Souza (2003), com foco no estudo das tecnologias na formação pré-serviço do professor de Inglês. Entre os resultados revelados por esse estudo, a autora destaca a experiência, a prática e a reflexão como componentes fundamentais na formação pré-serviço e que a ambientação multimidiática pode tornar-se um importante recurso mediador e contribuir para o desenvolvimento do letramento tecnológico e da postura crítica dos educadores em formação.

Souza (2007) investigou um curso para o letramento digital de professores de Inglês, complementando o programa de formação continuada *English for All Pro*, que atendeu docentes da rede pública do interior de Minas Gerais. Os resultados alcançados indicaram a complexidade do processo de letramento digital, mostrando que os participantes do referido curso apropriaram-se com mais competência e autonomia dos recursos tecnológicos disponíveis, embora não se possa dizer que eles possam ser considerados digitalmente letrados.

Arantes (2008) realizou um estudo que trata da influência das crenças dos professores em sua prática, investigando a relação entre o dizer e o fazer do professor, no que diz respeito à influência das novas tecnologias no ensino e na aprendizagem de línguas; especificamente, procurou identificar os fatores que articulam essa relação. Os principais resultados desse estudo apontam a predominância de uma relação de dissonância entre o dizer e o fazer. Entre os fatores articuladores dessa relação de dissonância, a autora aponta os fatores contextuais, experienciais, cognitivos e afetivos.

No Brasil, destaco, ainda, os trabalhos do grupo de pesquisa do Teletandem Brasil da UNESP¹. De acordo com Telles (2009), o Tandem é um contexto virtual, assistido por computador, a distância, que, de forma síncrona ou assíncrona, utiliza os diferentes recursos da escrita, leitura, videoconferência e de aplicativos de mensagens instantâneas como o *Skype*, *MSN Messenger*, *OoVoo*, *Talk & Write* etc., envolvendo, portanto, recursos humanos e técnicos. Entre os trabalhos desenvolvidos por esse grupo de pesquisa, destaco os de Telles e Vassalo (2006), a tese de Doutorado de Kaneoya (2008), que enfoca a formação inicial de interagentes em contexto de aprendizagem de Português e Espanhol *in-teletandem*; as dissertações de Mestrado de Mesquita (2008), Bedran (2008) e Salomão (2008), com enfoque no levantamento de crenças, estudo da interação e estratégias de ensino e aprendizagem de línguas envolvendo professores mediadores e interagentes do projeto de teletandem Brasil.

Como exemplo de *e-Tandem*, cito Braga (2004) e Marques Zahumensky (2005), cujos trabalhos enfocam apenas a produção de escrita e de leitura. No entanto, as novas tecnologias têm aberto caminhos e possibilidades para a aprendizagem a distância, promovendo uma interação semelhante à interação face-a-face, conforme Vassalo e Telles (2009).

Souza (2007) desenvolveu, por exemplo, um estudo sobre aprendizagem em regime de Tandem, como uma alternativa para o ensino de línguas estrangeiras *on-line*. Nesse trabalho, essa alternativa surge como uma proposta pedagógica promissora, articulada com os princípios da abordagem comunicativa no ensino de línguas estrangeiras que, uma vez integrado a outras atividades curriculares, apresenta-se como uma alternativa viável e interessante para um ensino de línguas significativo e motivador.

Apesar dos estudos já realizados nessa área e da onda de otimismo que envolve a formação do professor para o uso das novas tecnologias, especialmente, para o ensino e aprendizagem de línguas, é necessário continuar refletindo sobre esse processo de formação, considerando as particularidades, as tensões e os dilemas que envolvem o tema.

Influenciada por essas leituras e motivada, também, pelo trabalho que desempenhava com formação de professores em uma Universidade pública do interior de Goiás, comecei a refletir sobre como se dá a formação inicial e continuada do professor de língua estrangeira, nesse contexto de ensino e aprendizagem.

Considerando que alguns cursos de formação de professores, em especial de professores de língua estrangeira, têm deixado algumas lacunas na formação inicial e continuada em relação ao uso das novas tecnologias, em especial do computador e da *Internet*

¹ Projeto Teletandem Brasil: Línguas Estrangeiras para Todos da Universidade Estadual de São Paulo - UNESP

e considerando, ainda, que há uma demanda cada vez mais crescente de professores que saibam usar essas tecnologias como ferramenta pedagógica, algumas perguntas e indagações começaram a me incomodar.

Afinal, por que os professores hesitam em utilizar a tecnologia? Como se dá a formação do professor pré-serviço e a formação continuada, em relação ao uso das novas tecnologias, em especial, do computador e da *Internet*? Qual seria o papel do professor pré-serviço atuando como monitor, no contexto de ensino e aprendizagem de línguas, especificamente, no contexto de Tandem? De que forma as experiências com a prática de Tandem contribuem para a formação inicial e continuada de professores? Foi seguindo esse percurso que cheguei aos meus objetivos de pesquisa.

O objetivo principal deste estudo, portanto, foi descrever analisar e refletir sobre o processo de formação inicial e continuada do professor de Língua Inglesa, em contexto de prática de Tandem mediado pelo *MSN Messenger*. Especificamente, descrever e analisar o papel vivenciado pelo monitor, bem como por mim, colaboradora, no contexto de prática de Tandem.

Neste trabalho relato a história que vivi como colaboradora-pesquisadora-participante no projeto de ensino que se desenvolveu em um contexto de formação, utilizando as novas tecnologias, em especial o computador e a *Internet*, como um espaço de possibilidades tanto para a formação inicial como para a formação continuada de professores de língua estrangeira.

O presente trabalho se organiza textualmente, em três capítulos e, para a composição deles, elegi algumas metáforas relacionadas com o contexto de estudo e com as experiências vividas nesse contexto. Utilizo a metáfora da “navegação” como uma alusão ao “navegar pela *Internet*”. Assim como navegamos pela *Internet*, por meio do *MSN*, em busca de parceiros para a prática de Tandem, para realizar este estudo, foi necessário, também, “navegar” pelo “mar das teorias”, juntamente com diferentes autores com os quais eu pude refletir sobre os diferentes conceitos e teorias que fundamentaram esta pesquisa.

No primeiro capítulo, intitulado “navegando pelo mar das teorias”, relato o diálogo que estabeleci com os diferentes autores e teóricos, os “tripulantes”, que tratam dos temas estudados. O título desse primeiro capítulo é, também, uma alusão à prática de Tandem, na qual os participantes “navegaram”, incansavelmente, na busca de parcerias com as quais pudessem estabelecer um diálogo e interagir num processo de troca de conhecimentos em relação à língua de um e de outro.

No segundo capítulo, intitulado “ferramentas para a pesquisa”, descrevo o contexto em que se desenvolveu este estudo, os participantes, os instrumentos de pesquisa e a orientação metodológica para a análise do material documentário. O título desse segundo capítulo é uma alusão às diferentes ferramentas da *Internet*, cujo uso propiciou as interações realizadas na prática de Tandem estudada.

No terceiro capítulo, apresento, na primeira parte, as histórias que foram construídas ao longo dessa jornada por meio de temas que foram compostos a partir da leitura e da reflexão dos textos de campo, que por sua vez, formaram o material documentário deste estudo. Na segunda parte, apresento a reconstrução das histórias por meio de temas que foram compostos e nortearam a análise que possibilitou responder os objetivos e as questões de pesquisa propostos no início deste percurso.

Finalizo esta Dissertação tecendo algumas considerações sobre as aprendizagens construídas, as lições aprendidas e as mudanças de concepções experienciadas ao longo dessa jornada.

1. NAVEGANDO PELO “MAR” DAS TEORIAS

*“Os barcos estão seguros se permanecem no porto,
mas eles não foram feitos para isso.”*

John A. Shedd



Figura 1 Navegar foi preciso

Neste capítulo, apresento o diálogo que estabeleci com os diferentes teóricos e autores, que formaram a “tripulação” da embarcação que me conduziu nessa viagem e com os quais “naveguei pelo mar das teorias” e dos conceitos que permearam o meu trabalho: os conceitos de tecnologia, de tecnologia educacional, e de novas tecnologias (NTIC); o conceito de autonomia na aprendizagem, o conceito de Tandem e, finalmente, o conceito de formação inicial de professores de Língua Inglesa.

O contato com os diferentes autores, os tripulantes dessa embarcação, aconteceu, inicialmente durante as aulas das disciplinas cursadas no Mestrado, nos grupos de estudo, Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores-GPNEP, além do grupo de estudo de Tandem-GETandem. Esses espaços foram muito importantes nesse processo de buscas, de descobertas e de interação. Como principais teóricos, tripulantes dessa viagem, destaco Freire (1986), Sandholtz (1997), Paiva (2001), Leffa (2002), Celani (2003), Brunner (2004),

Lévy (2004), Mello (1999, 2004), Beloni (2006), Sancho (2006), Miranda (2007), Telles e Vassalo (2006), entre outros.

Cada aula, cada encontro dos grupos de estudo, além dos encontros do projeto de Tandem e das tardes na biblioteca, tornaram-se, para mim, uma oportunidade nova de navegar pelo oceano de conhecimento. Cada autor lido e estudado representou, portanto, um tripulante extremamente importante ao longo dessa jornada de conhecimento e de construção deste texto de pesquisa. Seria impossível retomar aqui todos os autores ou todos os tripulantes encontrados. Para o percurso final de minha viagem, convidei aqueles com os quais me relacionei de forma mais intensa e que, conseqüentemente, serviram de fundamento para as reflexões aqui desenvolvidas.

Sei que o mar é imenso e as águas são profundas, no entanto naveguei tranquilamente, afinal, em se tratando de formação e de conhecimento, parodiando o poeta “navegar foi preciso” (PESSOA, 2004). Sem dúvida, navegar em busca do conhecimento é sempre preciso necessário e urgente.

Nessa viagem encontrei como não poderia deixar de ser, diversas turbulências e algumas tempestades provocadas, principalmente, pelas diferentes leituras, os diferentes conceitos estudados, os diferentes lugares e espaços ocupados e os diferentes papéis por mim desempenhados. No entanto, entendo que todo esse percurso fez parte deste desafio e contribuiu significativamente para o processo de formação e transformação que eu e meu participante vivenciamos ao longo do caminho em nossa experiência com a prática de Tandem.

Como já dito, o primeiro ponto de parada nessa viagem, foi o diálogo estabelecido com os tripulantes no mar dos conceitos de tecnologia, novas tecnologias e tecnologia educacional. Durante esse percurso, pude aportar-me e refletir sobre os conceitos que, nesse trabalho, apresentaram-se como pertinentes e necessários à compreensão e à reflexão sobre a formação inicial e continuada do professor de língua estrangeira, em ambiente mediado pelas novas tecnologias.

1.1 Navegando pelos conceitos de tecnologia, novas tecnologias e tecnologia educacional

Iniciei esta viagem, navegando pelos mares dos diferentes conceitos de tecnologia, novas tecnologias e tecnologia educacional. E, em razão da vastidão e da magnitude desses conceitos, no início da viagem, rumo ao oceano do conhecimento construído nesse campo, senti uma pontinha de medo. Eu, uma aprendiz de pesquisadora e, conseqüentemente, uma aprendiz de marinheira, encontrei-me navegando por águas um tanto desconhecidas, e muitas vezes estive prestes a naufragar, pois senti-me muito pequena e temia não conseguir posicionar-me em relação às águas.

No entanto, diante dos desafios e do oceano de conhecimento que se encontrava à minha frente, optei por substituir o medo pela ousadia, pois acredito que é preciso ousadia e coragem para navegar em águas desconhecidas em direção ao novo, na busca de descobertas e na construção de novos conhecimentos.

Refletindo sobre meus medos e sobre a necessidade de ser ousada, retomo, nesse ponto, um dos primeiros tripulantes teóricos da minha jornada inicial de aprendiz de professora, Paulo Freire em *Medo e Ousadia* (FREIRE ; SCHOR, 1986). Ao deparar-se com a questão da política e da Educação, afirmou, ainda no início de sua carreira, período esse considerado por ele mesmo como um “momento ingênuo” de sua vida, que Educação não tinha nada a ver com política. Entretanto, após alguns anos, com certa experiência acumulada, ao escrever o livro “A pedagogia do oprimido”, numa fase considerada, por ele mesmo, como menos ingênua, continuava pensando que a Educação não era política, no entanto, tinha “um aspecto político” (FREIRE; SCHOR, 1986). Mais tarde, em um terceiro momento, considerado como a terceira fase de sua vida, ele afirma que a Educação “tem a qualidade de ser política, o que modela o processo de aprendizagem. A Educação é política e a política tem educabilidade” (FREIRE, 1986, p. 76 -77).

Feitas essas considerações, inicio minhas reflexões com o conceito de tecnologia para, em seguida, discutir os conceitos de novas tecnologias e de tecnologia educacional. Partindo da discussão do conceito de tecnologia, entendido neste estudo, como um conceito mais amplo, proponho uma discussão a respeito do significado do adjetivo “novo” acrescentado ao termo tecnologia, concluindo com uma reflexão sobre o conceito de tecnologia educacional, refletindo especificamente sobre as implicações desse conceito no campo da Educação.

1.1.1 Navegando pelo conceito de tecnologia

Retomei a trajetória de mudança de paradigma vivenciada por Freire e Schor (1986), para ilustrar as mudanças que ocorreram em mim mesma durante esta jornada. Uma dessas mudanças estava relacionada com o medo da tecnologia. No início de minha formação, na minha visão e acredito que na visão de alguns educadores, ainda hoje, a Educação não tem muito a ver com tecnologia. Assim, para fazer essa reflexão sobre os conceitos e sobre a prática de Tandem estudada, foi necessário, também, que eu abandonasse o medo ou o assombro em relação ao novo, à tecnologia e sua apropriação e incorporação na Educação e, conseqüentemente, na minha prática.

O tema das tecnologias tem produzido diferentes reações e sentimentos, principalmente na Educação. O apresentador do livro *Politizar as novas tecnologias* tece um importante comentário em relação ao “assombro” provocado pelas tecnologias, procurando entender e explicar os efeitos que a *tecno-logia* acarreta, considerando a percepção política da realidade. Justificando o uso proposital do hífen entre *tecno* e *logia*, Sancho (2003) aponta para a necessidade de abandonar a concepção de tecnologia como externa ao movimento do conhecimento, colocando-a no centro da discussão como o próprio conhecimento.

As leituras e as pesquisas sobre esse tema revelaram que a utilização do termo “tecnologia”, tem-se ampliado nos últimos anos, tanto nas áreas das ciências humanas e sociais, como na área de informática. Conseqüentemente, o conceito de tecnologia tem assumido diferentes significados nas diferentes áreas do conhecimento.

Na perspectiva de Santos (2003), considerando a diversidade de definições desse termo, é imprescindível entender o conceito de tecnologia como um conceito que, a serviço da Educação, possa de fato contribuir com a apropriação e com a efetivação de uma prática como realidade vivida e experienciada no cotidiano da vida escolar.

No entanto, é importante ressaltar que não pretendo fazer um estudo profundo destes conceitos, uma vez que o objetivo dessas reflexões, como dito anteriormente, é apropriar-me dos conceitos que julgo necessários e pertinentes para refletir sobre a importância deste tema, na formação inicial e continuada do professor.

Brunner (2004), para quem o fato tecnológico, que na visão de alguns pensadores é o traço constitutivo de nosso tempo, afirma que os temas tecnologia e Educação voltam a constituir a pauta de preocupações da Educação e de educadores atualmente. Segundo o autor, “é curioso que durante tanto tempo a Educação, e o discurso educativo, tenham podido

desenvolver-se com independência quase completa do fato técnico, inclusive da tecnologia entendida como instrumento” (BRUNNER, 2004, p. 18).

Para esse autor, as grandes transformações que marcaram os sistemas educacionais se deram tanto pelo contato como pela incorporação das tecnologias que, por sua vez, surgiram no próprio âmbito da Educação. Para Brunner (2004), Educação e tecnologia sempre estiveram, portanto, interligadas.

A Educação sempre esteve estreitamente imbricada com a tecnologia uma vez que a própria sala de aula com tudo o que esta significa em termos de organização dos processos de ensino e de aprendizagem é considerada, como uma tecnologia predominante na Educação (BRUNNER, 2004, p. 18; 20).

Esta mesma reflexão está presente, também, no diálogo entre Freire e Schor (1986). Paulo Freire que, inicialmente não conseguia ver o fator político como inerente à Educação, passou a entender a política, não somente imbricada ou relacionada, mas, principalmente, como um elemento constitutivo da Educação, chegando a afirmar que Educação é política.

Para Lévy (2004), a tecnologia está presente em nossas vidas e também na Educação, transformando e alterando as relações do homem com ele mesmo, com o outro, com o espaço em que vive e, principalmente, com o tempo.

Essas transformações têm provocado novas formas de interação, como as interações *on-line*, via *e-mail*, as salas de bate-papo, e o *MSN*, entre outros, que se apresentam, portanto, como novas realidades, alterando o cotidiano das pessoas e suas relações pessoais, criando uma nova realidade virtual, um novo mundo. Um mundo alternativo cheio de novas possibilidades, provocando, portanto, mudanças profundas. Lévy (2004) retoma, também, a reflexão sobre a Educação e a sua relação com a tecnologia e com a política.

Alguém talvez objete que a evolução da informática não é muito adequada a qualquer tipo de debate democrático ou a “decisões” políticas. Parece-nos, entretanto que a informatização da empresas, a criação da rede telemática ou a “introdução” dos computadores nas escolas podem muito bem prestar-se a debates de orientação, dar margens a múltiplos conflitos e negociações onde a técnica, política e projetos culturais misturam-se de forma inextricável (LEVY, 2004, p. 8).

Para Belonni (2006), tecnologia é uma forma de conhecimento. Esse conceito está fundamentado no fato de que a tecnologia, como instrumento, só faz sentido quando se sabe como usar ou lidar com esse instrumento. E esse saber usar deve ser acompanhado de um saber refletir, para que o uso de qualquer tecnologia seja feito de forma consciente e crítica.

Qualquer que seja a definição que utilizemos (e existem muitas), um elemento essencial deve estar presente nessa análise das relações entre tecnologia e

Educação: a convicção de que o uso de uma “tecnologia” (no sentido de um artefato técnico), em situação de ensino e de aprendizagem, deve estar acompanhado de uma reflexão sobre a “tecnologia” (no sentido de conhecimento embutido no artefato e seu contexto de produção e utilização) (BELONNI, 2006, p. 53).

Portanto, para Brunner (2004), Lévy (2004), e Belonni (2006), tecnologia e Educação são apresentadas como elementos inseparáveis, facilitando a interação e mediando as experiências. A reflexão sobre o conceito de tecnologia e, mais especificamente, sobre tecnologia e Educação, neste estudo, foi marcada pelo entendimento do domínio das tecnologias em termos de um conceito macro, pois o professor não é nem necessita ser um especialista em informática ou em tecnologia para usá-la em sua prática. Mais importante do que conhecer ou dominar a informática como técnica, é necessário conhecer os conceitos básicos e ter uma visão macro do conhecimento relacionado às tecnologias.

Com base nos autores lidos e observados, o conceito de tecnologia, neste estudo, é entendido como mais do que um artefato técnico ou uma simples ferramenta uma vez que esse conceito extrapola uma visão instrumental da tecnologia (BRUNNER, 2004). Concordo com a visão de Brunner (2004) em relação à questão tecnológica, pois parece-me difícil pensar a Educação, sem pensar a tecnologia. Consequentemente, parece-me relevante, também, afirmar que, não é possível pensar em formação de professores sem considerar o fator tecnológico como parte integrante nessa formação.

A seguir, apresento os conceitos de novas tecnologias e, ao fazê-lo, proponho uma reflexão sobre a questão do acréscimo do adjetivo “novo” a esse termo. Na verdade, o que ele acrescenta de novo para a definição do conceito?

1.1.2 Navegando pelo conceito de novas tecnologias

Afinal, o que são novas tecnologias? Qual seria, portanto, o impacto do adjetivo novo ao conceito de tecnologia?

Com base nos autores lidos e observados como Bruner (2004), Lévy (2004), Martinez (2004), Beloni (2006), Miranda (2007), o conceito de novas tecnologias adotado neste estudo é entendido como mais do que um artefato ou um simples instrumento técnico, como uma ferramenta pedagógica, oferecendo possibilidades inéditas de interação e mediatização entre

professor/aluno e aluno/aluno e de interatividade com uma infinidade de materiais e equipamentos de qualidade.

Por meio das leituras, pude perceber, como já exposto, que há dificuldade em se definir tecnologia nas diferentes áreas do conhecimento, especialmente em se tratando de tecnologia no contexto da Educação. Essa dificuldade aumenta, quando observamos outras palavras que, uma vez agregadas ao termo tecnologia, ampliam e até mesmo modificam esses significados, como, por exemplo, o acréscimo do adjetivo “novo” e das palavras “informação” e “comunicação” ao termo tecnologia, originando “novas tecnologias da informação e da comunicação”, que, por sua vez, assume um novo significado. Para entender o que o acréscimo desse adjetivo, bem como dessas palavras muda ou acrescenta ao conceito, partirei do porto do Wikipédia.

Chamam-se de **Novas Tecnologias de Informação e Comunicação** (NTICs) as tecnologias e métodos para comunicar surgidas no contexto da Revolução Informacional, "Revolução Telemática" ou Terceira Revolução Industrial, desenvolvidas gradativamente desde a segunda metade da década de 1970 e, principalmente, nos anos 1990. A imensa maioria delas se caracteriza por agilizar, horizontalizar e tornar menos palpável (fisicamente manipulável) o conteúdo da comunicação, por meio da digitalização e da comunicação em redes (mediada ou não por computadores) para a captação, transmissão e distribuição das informações (texto, imagem estática, vídeo e som). Considera-se que o advento dessas novas tecnologias (e a forma como foram utilizadas por governos, empresas, indivíduos e setores sociais) possibilitou o surgimento da "sociedade da informação". Alguns estudiosos já falam de sociedade do conhecimento para destacar o valor do capital humano na sociedade estruturada em redes telemáticas (www.wikipedia.com.br, acessado em 06 de junho de 2009).

Conforme o wikipédia, o conceito de novas tecnologias é definido como tecnologias da informação e da comunicação com enfoque não só na *Internet* e no computador, como também em todos os meios de comunicação que utilizam o texto, a imagem, o vídeo e o som; o surgimento dessas novas tecnologias marcou, portanto, o surgimento da sociedade da informação.

Brunner (2004) afirma que a grande revolução provocada pelo surgimento da sociedade da informação e do conhecimento traz em seu bojo uma grande promessa, tanto para o campo da economia, dos negócios e da política, como para o campo da Educação. No contexto da Educação, por exemplo, as NTIC deveriam ser vistas como “a chave para ingressar na Galáxia da Internet” (BRUNNER, 2004). A Educação, portanto, seria responsável para desenvolver, não só as competências e as habilidades necessárias para mover-se nessa galáxia, “como também, e mais fundamental ainda, equipar as pessoas com as

predisposições, os valores e as motivações necessárias para assumir a mudança permanente, aproveitar as potencialidades das novas tecnologias no trabalho e no lar” (BRUNNER, 2004, p. 52).

Para Martinez (2004), o conceito de novas tecnologias não deveria restringir-se apenas ao computador e à *Internet*. Esse autor denomina o conceito de novas tecnologias da informação e comunicação, como o “conjunto de tecnologias microeletrônicas, informáticas e de telecomunicações que permitem a aquisição, produção, armazenamento, processamento e transmissão de dados na forma de imagem, vídeo, texto ou áudio” (MARTINEZ, 2004, p. 96). Mas cabe ressaltar que nem todos admitem ou consideram o uso desse adjetivo “novo” antes de tecnologia.

Miranda (2007), por exemplo, assume que o termo “novas tecnologias” parece redundante. Segundo a autora, a “referência à novidade nada acrescenta à clarificação do domínio (ou do conceito), principalmente porque, o que é novo hoje deixa de o ser amanhã” (MIRANDA, 2007, p. 43).

Beloni (2006) também chama a atenção para a ambivalência do qualitativo novo relacionado às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), reconhecendo a aceleração dos avanços tecnológicos; no entanto, lembra-nos que há tecnologias consideradas *velhas* ou *antigas* que se renovam a partir de novos critérios de uso, enquanto muitas novas tecnologias podem tornar-se obsoletas antes mesmo que seu uso seja generalizado em uma sociedade (BELONI, 2006, p. 60).

Já para Martinez (2004), o uso das novas tecnologias não pretende substituir as velhas tecnologias, que, em sua opinião, continuarão a ser usadas. Necessária seria, portanto, a apropriação de um conceito que contemplasse o novo e o velho de forma que esses se completassem na efetivação dos objetivos pedagógicos propostos.

Belloni (2006), tratando, também, da questão da ambivalência do qualificativo “novo” lembra-nos que há tecnologias consideradas velhas, como o rádio e telefone, por exemplo, que se renovam a partir de novos critérios de uso, ao passo que há tecnologias novas que podem tornar-se ultrapassadas antes mesmo que seu uso seja generalizado.

Na verdade, a incorporação de qualquer tecnologia, sendo nova ou velha, em situação de ensino e de aprendizagem, deve ser acompanhada de uma profunda reflexão não apenas sobre o conceito, mas principalmente quanto aos fins e aos objetivos dessas tecnologias.

Para Beloni (2006), é necessário considerá-la, portanto, não apenas como um instrumento técnico, mas como uma “ferramenta pedagógica”, uma vez que essa abordagem poderá levar-nos a examinar como essas técnicas são suscetíveis de serem postas a serviço dos objetivos maiores estabelecidos pela instituição educativa (DIEUZEIDE, 1994, p. 15, *apud* BELONI, 2006, p, 60). Para o autor, essa abordagem permitirá que a introdução e o uso das novas tecnologias sejam orientados para a melhoria da qualidade da Educação.

Esta conclusão levou-me a refletir, também, sobre o termo “educacional” que, uma vez agregado ao termo tecnologia, dá origem à Tecnologia Educacional. Pude perceber, mais uma vez, que o simples fato do acréscimo da palavra “educacional” ao termo tecnologia, sugere também, mudanças de significados para ele.

1.1.3 Navegando pelo conceito de tecnologia educacional

Segundo Mazzi (1981), o surgimento da área da Tecnologia Educacional (TE) se dá como instrumento para o atendimento das exigências da racionalidade e eficiência. A partir dos anos 1970, a TE foi redirecionada para o estudo do ensino como processo tecnológico, passando a ter duas versões: uma versão restrita, limitando-se à utilização dos equipamentos, e uma versão mais ampla, referindo-se ao conjunto de procedimentos, princípios e lógicas para atender os problemas da Educação (TAJRA, 2000).

No início da introdução dos recursos tecnológicos na área educacional, conforme Tajra (2000), houve uma tendência a imaginar que as tecnologias iriam solucionar todos os problemas educacionais, podendo chegar, inclusive a substituir os próprios professores. No entanto, com o passar do tempo, percebeu-se a possibilidade de utilizar esses instrumentos para sistematizar os processos e a organização educacional e reestruturar o papel do professor.

Nos anos 1980, no campo da TE, começou a surgir, influenciado pelo clima de exigência de abertura política e democracia, uma visão também mais crítica e mais ampla da utilização das tecnologias e das técnicas de planejamento e avaliação no ensino.

Como marco dessa fase, destaco a posição de Luckesi (1986), que, naquele tempo definiu Tecnologia Educacional como “a forma sistemática de planejar, implementar e avaliar o processo total da aprendizagem e da instrução em termos de objetivos específicos, baseados nas pesquisas de aprendizagem humana e comunicação e materiais, de maneira a tornar a instrução mais efetiva” (LUCKESI, 1986, p. 56).

Com o objetivo de “estabilizar” a terminologia utilizada nesse “domínio” os termos *Educational Technology* e *Instrucional Technology* são também considerados como sinônimos e referem-se à “teoria e pratica do planejamento, desenvolvimento, utilização, gestão e avaliação dos processos e recursos da aprendizagem” (THOMPSON; SIMONSON ; HARGRAVE, 1996, p. 2, *apud* MIRANDA, 2007, p. 42).

A autora denomina o termo “tecnologia educacional” como “tecnologia educativa”; na minha visão, são apresentados como sinônimos. Segundo Miranda, a tecnologia educativa é considerada como um “domínio” da Educação e que “o termo não se limita apenas aos recursos técnicos usados no ensino, mas a todos os processos de concepção, desenvolvimento e avaliação da aprendizagem” (MIRANDA, 2007, p. 42). A autora vê nesse domínio, ou nessa definição a tecnologia a serviço do ensino e da aprendizagem não apenas como um meio, mas, sobretudo, como um componente de todo o processo que envolve a aprendizagem.

Segundo Miranda (2007), o conceito de tecnologia educacional deve ser entendido como um conceito mais amplo, uma vez que implica não só o saber usar a tecnologia como também, analisar a sua evolução e repercursão na sociedade. Nesse sentido, na perspectiva dessa autora, a Educação tecnológica não deve ser vista como uma disciplina técnica. Miranda afirma que “uma verdadeira Educação tecnológica só o é quando se ensina aos estudantes a história das diferentes tecnologias, [...] dos seus criadores, dos seus efeitos econômicos, sociais e psicológicos e ainda de como elas refizeram o mundo e continuam a refazê-lo” (MIRANDA, 2007, p. 43). Nessa perspectiva, os estudantes deveriam aprender a ler, interpretar e saber diferenciar a informação que é transmitida por diferentes símbolos.

Esse “novo” contexto pressupõe uma nova função da escola e o desempenho de novos papéis pelos professores, que por sua vez, têm como desafio incorporar em suas práticas questões que relacionam a tecnologia aos processos de ensino e de aprendizagem. É importante notar que, como assume Miranda, alguns resultados mais conclusivos de investigações que acompanham a introdução das tecnologias computacionais no ensino, mostram que acrescentar a tecnologia às atividades da escola sem alterar as velhas práticas de ensinar não produz efeitos positivos visíveis na aprendizagem dos alunos, na dinâmica da classe e no empenho dos professores.

O que acontece na maioria das escolas é que os professores pensam que essas aprendizagens se fazem por transferência analógica, não necessitando de uma aprendizagem mais estruturada e formal, o que tem levado a alguns dissabores. Mas se o professor dominar essas novas ferramentas poderá apoiar os alunos a explorar as potencialidades destes novos sistemas de tratamento e representação da informação. A escrita pode exprimir-se de um modo mais

flexível e plástico quando se usa um processador de texto. Fazer e transformar gráficos pode ser uma actividade compensadora. E o que dizer da construção de bases de dados sobre quase todos os tópicos que se possam imaginar? (MIRANDA, 2007, p. 45).

Na verdade, na visão da autora, os efeitos positivos só se verificam quando os professores acreditam e se empenham na sua aprendizagem e domínio, desenvolvendo atividades desafiadoras e criativas, explorando ao máximo as possibilidades oferecidas pelas novas tecnologias.

Na perspectiva de Miranda (2007), os resultados negativos, quanto à integração e ao uso das tecnologias na Educação, ainda se dão por diversos motivos. Em primeiro lugar “pela falta de proficiência que a maioria dos professores manifesta no uso das tecnologias, mormente as computacionais e, em segundo lugar, a integração inovadora das tecnologias exige um esforço de reflexão e de modificação de concepções e práticas de ensino” (MIRANDA, 2007, p. 44), embora a maioria dos professores não pareça estar disposta a fazê-lo.

A mudança de paradigma ou de postura pressupõe mudanças, também, tanto na formação inicial como na formação continuada do professor. Entendo que, somente por meio de uma formação voltada para a reflexão, preparando o professor para lidar com a tecnologia, sobretudo com as novas tecnologias, poderá haver contribuição para que, no âmbito da Educação, a tecnologia, entendida como tecnologia educacional, possa ser utilizada, não apenas como instrumento técnico, mas como ferramenta pedagógica.

O uso das novas tecnologias como ferramenta pedagógica poderá, portanto, influenciar o tipo de relacionamento e de atividades que o professor deverá desenvolver com seus alunos, “atividades que favoreçam a aquisição de conhecimentos disciplinares significativos” (MIRANDA, 2007, p. 46). Para que isso aconteça, de acordo com a autora, é necessário tomar em consideração que a aprendizagem é um processo (re)construtivo, cumulativo, autorregulado, intencional e, também, situado e colaborativo.

Pensar em tecnologias educativas ou em tecnologia educacional pressupõe, portanto, pensar a Educação e a aprendizagem como um processo e, nesse processo, a tecnologia deve ser vista e utilizada como uma ferramenta pedagógica que, uma vez integrada e não apenas acrescentada à Educação e às atividades curriculares, poderá favorecer a aprendizagem.

Não basta, portanto, introduzir os computadores ou a *Internet* na escola para se obter resultados positivos na aprendizagem ou mudanças na prática dos professores. É imprescindível refletir sobre as razões que tornarão efetivo esse processo, refletindo e investindo também em outros aspectos que possam favorecer-lo. A organização dos espaços e das atividades curriculares de

modo a que essas novas ferramentas possam apoiar a aquisição de conhecimento disciplinar significativo. Embora a aprendizagem dos alunos seja a variável que considero mais importante quando se introduzem as tecnologias no ensino, outras existem que não devemos menosprezar. Por exemplo, o contributo que o uso das tecnologias nas práticas educativas dos professores pode dar para uma maior literacia tecnológica de estudantes e docentes, a motivação que geram, as redes de relações que criam etc. (MIRANDA, 2007, p.47)

As novas tecnologias, portanto, foram apresentadas como responsáveis pelas transformações que ocorrem em todos os segmentos, e de forma especial, na Educação, sendo consideradas como

[...] o motor das transformações, [...] assim como, antes, foram os motores de outras transformações educacionais de magnitude similar. Mas, na verdade, o que importa no final são as inovações, e não as tecnologias; aquelas representam mudanças na maneira de ensinar e aprender, como essas proporcionam somente os meios e o novo contexto para esses processos (BRUNNER, 2004, p. 74).

No entanto, as mudanças que esperamos só serão concretizadas se forem acompanhadas, principalmente, de mudanças de práticas pedagógicas, de gestão, de estrutura institucional da escola, e de relações sociais e interpessoais em todos os segmentos: docente, discente e comunidade.

Após abordar e discutir os conceitos de tecnologia, novas tecnologias e tecnologia educacional, passo a refletir sobre o conceito de Tandem. Abordo, a seguir, o que é Tandem, quais são as suas modalidades e os seus princípios, como se dá a prática de Tandem e qual é a concepção de ensino e de aprendizagem, bem como a concepção de língua subjacentes a essa prática.

1.2. Navegando pelos mares do conceito de Tandem

Ao navegar pelos mares do conceito de Tandem², lembro-me do primeiro mergulho e do primeiro contato com o termo Tandem. Naquela época, tudo era muito novo para mim e a

² A palavra “Tandem” é usada em referência à bicicleta de dois assentos. Com essa imagem, podemos dizer que a expressão “aprendizagem em regime de Tandem” sugere a cooperação entre dois aprendizes que trabalharão conjuntamente em busca do objetivo de aprendizagem de uma língua estrangeira, tal como dois ciclistas colocando uma única bicicleta em movimento (SOUZA, 2003, p. 114).

oportunidade de navegar nessas águas, em busca do conhecimento desse conceito, produziu em mim, dois sentimentos, orgulho e satisfação.

Ao explicar para outras pessoas o que era Tandem, sentia-me orgulhosa e privilegiada por ser capaz de compartilhar tanto o significado como a filosofia do Tandem que se apresentava como um novo contexto e uma nova possibilidade de ensino e de aprendizagem de línguas de forma colaborativa.

A paisagem observada e as reflexões proporcionadas pela leitura dos teóricos sobre o conceito de Tandem levaram-me a compor um poema que reflete, para mim, a importância desse contexto para o ensino e a aprendizagem de línguas, mediado pelas novas tecnologias, bem como os princípios que norteiam a prática de Tandem.

Tandem

*Ora eu, ora você.
Compartilhando experiências
De Ensinar e Aprender
Eu te ensino, Tu me ensinas.
Nós aprendemos
Juntos o saber!
Respeitando cada espaço
Cada jeito de ser
Construindo passo a passo
Autonomia no fazer
Tu me ensinas, eu te ensino.
E nessa troca, interagindo,
Aprendemos reciprocidade
Crescendo sempre,
Um pouquinho a cada dia,
Com responsabilidade
E Parceria!
Tandem!
Eu aprendi que assim
Ora eu, ora você...
Podemos todos aprender!*

(Poema escrito no primeiro semestre de 2008)

De acordo com Telles e Vassalo (2006), a prática de Tandem é um contexto de ensino e de aprendizagem de línguas a distância, assistido por computadores, que faz uso simultâneo da produção e da compreensão oral e escrita de forma colaborativa, autônoma e recíproca. Segundo os autores, a prática de Tandem pode ser mediada pelo uso de diferentes ferramentas que propiciam o uso de som e de imagens, como o *MSN Messenger* com uma *webcam*, o *ooVoo*, o *skype*, entre outros.

Segundo Telles e Vassalo (2006), esse contexto de aprendizagem é bem conhecido na Europa, embora ainda não seja muito conhecido no Brasil. O Tandem consiste em sessões regulares com objetivos e propósitos didáticos. As sessões são combinadas voluntariamente por falantes de línguas diferentes que tenham interesse em ensinar e em aprender a língua um do outro. Esse contexto apresenta-se, hoje, como uma alternativa ou um complemento para as salas de aula de aprendizagem de línguas, especialmente nos cursos de formação de professores nas universidades.

Ainda de acordo com Telles e Vassallo (2006), a aprendizagem em regime de Tandem pode acontecer de três formas: o Tandem face a face, o *e-Tandem* e o teletandem. No Tandem face a face, os participantes encontram-se pessoalmente e estabelecem contato direto. O *e-Tandem* é a modalidade pela qual a prática se dá a distância por meio de meios eletrônicos como *e-mail*, *chats*, telefone etc. E o teletandem, uma outra modalidade que faz uso da *Internet*, especialmente do *MSN Messenger*, do *Skype*, do *ooVoo*, bem como de suas respectivas ferramentas que, possivelmente, apresentam maior possibilidade de desenvolver simultaneamente as quatro habilidades: ouvir, falar, ler e escrever.

A prática de Tandem, especialmente o Tandem mediado pelo *MSN Messenger*, entre outras questões, pode favorecer a interação que se torna mais completa, em relação à modalidade do *e-Tandem*. Isso porque o *MSN Messenger* oferece diversas ferramentas que possibilitam aos pares ver e ouvir um ao outro (comunicação de forma síncrona), além da possibilidade de escrever e ler, por meio do *e-mail*; essa interação pode facilitar a aprendizagem, uma vez que o aluno tende a ficar mais à vontade, podendo reduzir o seu nível de ansiedade.

Na prática de Tandem, as decisões em relação ao ritmo de aprendizagem são tomadas pelos pares, com menor interferência do professor. Nesse sentido, o aluno pode passar de receptor a construtor do conhecimento. Conforme Telles e Vassallo (2006), de acordo com a perspectiva interacionista, o segredo da aprendizagem está na natureza da interação social entre duas ou mais pessoas com níveis de habilidades e conhecimentos diferentes. O papel daquele com maior conhecimento é encontrar caminhos que ajudem o outro a aprender, oferecendo-lhe o andaime para progredir para um nível acima daquele possuído pelo aprendiz, dentro da zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 1993), entendida como o espaço entre o nível efetivo de desenvolvimento e o nível de desenvolvimento potencial.

Nessa perspectiva, as sessões de Tandem são compostas de dois momentos. Em um primeiro momento, ensina-se uma língua e, em um segundo, aprende-se a língua do parceiro.

Dada a flexibilidade desse contexto de ensino e de aprendizagem, os encontros podem acontecer em dias alternados e os parceiros têm liberdade para combinar o dia, o horário e a forma como pela qual vão encaminhar o processo de ensino e de aprendizagem.

São três os princípios básicos da prática de Tandem: colaboração, reciprocidade e autonomia. O primeiro princípio básico da aprendizagem, nesse contexto, é o da colaboração. De acordo com esse princípio, os momentos de ensinar e de aprender precisam ser negociados pelos parceiros. Para Telles e Vassalo (2006), esse princípio encoraja e motiva os parceiros a usar a língua-alvo, uma vez que, em cada momento, se prioriza uma das línguas. O princípio da colaboração pressupõe, ainda, a não mistura das línguas e assegura a participação de ambos os parceiros no processo de comunicação e de uso da língua-alvo, ora atuando como aluno/aprendiz ora como *expert* ou o par mais proficiente.

O segundo princípio básico, para esses autores, é o princípio da reciprocidade. Os parceiros definem antecipadamente o tempo para o ensino e aprendizagem da língua-alvo que, em geral, é de uma hora para cada um. Segundo Telles e Vassalo (2006), o princípio da reciprocidade permite que os parceiros sintam-se livres para gerenciar a própria aprendizagem, respeitando o ritmo de cada um. Entretanto, embora haja compromisso e reciprocidade, a prática de Tandem não deve ser confundida nem comparada com uma aula particular. Cabe também ressaltar que, no contexto de Tandem, os parceiros não têm compromissos financeiros um com o outro. “Tal princípio promove a autoestima e coloca os parceiros em posições de equidade” (VASSALO; TELLES, 2009, p. 24).

Finalmente, o terceiro princípio do Tandem é a autonomia. De acordo com ele, os parceiros de Tandem são livres para decidirem o que fazer durante a prática. Esse princípio pode trazer diferentes interpretações, dependendo da situação: se o Tandem é realizado em um contexto institucional ou se em um contexto independente, conforme Vassalo e Telles (2009). A autonomia, por sua vez, é desenvolvida na interação com o parceiro, não se trata, portanto, de uma autonomia que caminha para a individualização no processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, os parceiros tornam-se co-responsáveis pela aprendizagem um do outro.

O princípio da autonomia, no contexto de Tandem,

[...] é por certo, importante, porque ele parece controlar os níveis de responsabilidade e poder que o falante proficiente pode ter sobre o processo de aprendizagem do parceiro (...) Cada um deles pode ser apoiado e incentivado, por meio de esforços colaborativos, por seu parceiro mais proficiente (VASSALO; TELLES, 2009, p. 25).

Além da responsabilidade e da liberdade para escolha dos temas, os parceiros podem, ainda, desenvolver projetos colaborativos de interesse para ambas as línguas o que, na visão de Telles e Vassalo (2006), favorece o desenvolvimento da responsabilidade e, conseqüentemente, da criatividade dos parceiros. Esses, por sua vez, são responsáveis por decidir o que fazer nas sessões; a atividade mais comum nesse processo é a conversação livre, na qual os parceiros falam de temas de interesse um do outro.

O contexto colaborativo, autônomo e recíproco de aprendizagem de línguas estrangeiras em prática de Tandem está fundamentado em certas regras e acordos comuns (Vassalo e Telles, 2009). Nessa perspectiva, segundo os autores, a língua será usada, nesse contexto,

[...] para compartilhar ideias, pensamentos, informações culturais sobre a França ou o Japão (por exemplo), e suas visões de mundo. Cada um tentará aprender, respectivamente, o francês e o japonês de modo autônomo, utilizando as línguas na interação, como será auxiliado pelo parceiro mais proficiente (VASSALO; TELLES, 2009, p.21)

De acordo ainda com Telles (2009), o ensino de línguas em regime de Tandem apresenta algumas características importantes, tais como a oportunidade tanto de socialização como de individualização, a autonomia, entendida como uma responsabilidade ao tomar as próprias decisões, não de forma isolada mas em relação ao outro (o parceiro), a possibilidade de compartilhar e alternar os papéis de quem ensina e de quem aprende. Essas questões, “além de posicionar o Tandem como um contexto muito peculiar e alternativo para o ensino de línguas estrangeiras, também constituem elas próprias áreas prioritárias de pesquisa sobre o assunto” (VASSALO; TELLES, 2009, p. 27).

Na visão desses autores, no contexto de Tandem, também há qualidades e limitações, assim como nos demais contextos de ensino e de aprendizagem de línguas. No entanto, para os autores, o Tandem apresenta algumas peculiaridades ou características próprias, cuja discussão julgo importantes para a compreensão do conceito de Tandem, neste estudo. De acordo com Vassalo e Telles (2009), o Tandem é caracterizado por:

- a) Uma soma de opostos, tais como sociabilidade e individualização;
- b) Um esforço colaborativo com o parceiro, cujo objetivo é aprender uma língua estrangeira;
- c) Um contexto de equilíbrio global, no qual as relações de poder entre os parceiros são alternadas;

- d) Um contexto em que se pode assumir responsabilidade e socializar aquilo que é aprendido de modo recíproco e, ao mesmo tempo, autônomo;
- e) Um contexto em que se pode exercitar a autonomia e gerenciar o próprio processo de aprendizagem;
- f) Um contexto com espaços para o aprendiz desenvolver relações prazerosas e pleno envolvimento com seu próprio processo de aprendizagem de uma língua estrangeira.

Na perspectiva de Vassalo e Telles (2009), essas características, propiciam aos aprendizes a oportunidade de vivenciar experiências de aprendizagem de língua estrangeira com seus parceiros, de forma bem particular e pessoal, “experimentando a cultura-alvo ‘no fluir dos fatos da língua estrangeira’” (VASSALO; TELLES, 2009, p. 39). As histórias vividas pelos parceiros, nesse contexto, permitem, por exemplo, a definição de identidades construídas a partir desse processo de interação.

No entanto, na visão desses autores, há ainda que se explorar e discutir os diferentes aspectos no campo da aprendizagem no contexto de Tandem. Entre os espaços que se apresentam como campo de pesquisa, o autor destaca a necessidade de investigar as características do Tandem, bem como o papel da interação no campo de Educação de línguas estrangeiras, além de estudos acerca dos papéis que os parceiros assumem nos processos de aprendizagem nesse contexto.

Com base na experiência vivenciada no projeto-PIBEG-Tandem, estudado e relatado neste trabalho, eu acrescentaria, também, a necessidade de se estudarem as estratégias de ensino e de aprendizagem utilizadas pelos parceiros, assim como o papel da tecnologia utilizada como meio e sua relação com os diferentes aspectos que envolvem o ensino e a aprendizagem de línguas nesse contexto.

Após navegar pelo conceito de Tandem, passo, a seguir, a expor e a discutir o conceito de autonomia. A discussão desse conceito faz-se necessária, principalmente pelo fato de que o ensino e a aprendizagem em ambiente mediado pelas novas tecnologias pressupõe não só a compreensão do conceito como uma postura e uma atitude autônomas, tanto por parte de quem ensina como de quem aprende.

1.3 Navegando pelos conceitos de autonomia

Ao navegar pelos conceitos de autonomia, procurei apropriar-me tão somente daqueles que, de alguma forma, serviram como base e sustentação para as minhas reflexões e, conseqüentemente, para a composição deste texto de pesquisa.

Entretanto, antes de partir para essa viagem, creio ser importante tecer alguns comentários sobre a necessidade de refletir sobre esse conceito. Historicamente, tanto o espaço da sala de aula como os papéis que o professor ocupa nesse espaço sempre foram definidos ou determinados isoladamente. O professor, em geral, desempenhando o papel de detentor do conhecimento, de um lado, e o aluno, de depositário desse conhecimento, de outro. O professor com um papel ativo e o aluno, mais passivo, dificultando, portanto, o desenvolvimento da autonomia.

Considerando o contexto em que se desenvolveu esta pesquisa e também os seus objetivos, necessário se faz refletir sobre a formação inicial e a formação continuada do professor, com foco para o desenvolvimento da autonomia, principalmente em se tratando da autonomia na aprendizagem de línguas, uma autonomia que pode levar ao gerenciamento dos próprios processos de ensino e de aprendizagem, em ambiente mediado pelas novas tecnologias.

Afinal, por onde começar esta reflexão sobre o conceito de autonomia? Que autores poderiam ajudar-me na compreensão desse conceito? De acordo com Leffa (2002), nada poderia ser menos provocativo do que iniciar um texto apresentando a definição do termo que será explorado. Em sua visão, isso mataria toda a expectativa. No entanto, sem temer essa realidade, aceitei a provocação e, assim como Leffa, iniciei essa reflexão sobre o conceito de autonomia, usando o dicionário, a “voz do senso comum” Leffa (2002).

De acordo com o dicionário do Aurélio, encontramos algumas definições bem genéricas, a não ser pelo item 5, que trata de um aspecto, ao meu ver, novo em relação ao significado da palavra autonomia.

Autonomia [Do gr. *autonomía*.] S. f. 1. Faculdade de se governar por si mesmo. 2. Direito ou faculdade de se reger (uma nação) por leis próprias. 3. Liberdade ou independência moral ou intelectual. 4. Distância máxima que um veículo, um avião ou um navio pode percorrer sem se reabastecer de combustível. 5. Et [Ética]. Condição pela qual o homem pretende poder escolher as leis que regem sua conduta [Cf., nesta acepç., autodeterminação (2), heteronomia (2) e liberdade (11)] (FERREIRA, 1998).

Embora, dentro do espaço escolar, prevaleça uma tendência em continuar forçando o aluno a se enquadrar nos moldes de um sistema de ensino tradicional, com pouca participação nas decisões em relação à sua aprendizagem, longe do espaço escolar, a realidade é outra uma vez que o aluno, seja ele, criança, adolescente ou jovem, parece viver cada vez mais, de forma autônoma e independente, especialmente em relação ao uso das novas tecnologias. Fora da escola, os alunos teclam, conectam-se, falam e ouvem, veem e se interagem ao mesmo tempo, com diferentes pessoas de diferentes lugares do mundo.

Para Leffa (2002), a ideia de autonomia do aluno estaria em queda, pois o que existe é apenas a pretensão de ser autônomo. Particularmente, não concordo com essa posição, principalmente quando consideramos a autonomia em relação ao uso das novas tecnologias e, de forma mais específica, na aprendizagem de uma língua estrangeira.

Portanto, acredito que a exposição às novas tecnologias, bem como o uso delas por jovens e adolescentes no espaço escolar, principalmente, em contexto de ensino e aprendizagem de línguas, pode contribuir, cada vez mais, para o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos na construção de sua própria aprendizagem.

No entanto, outras questões emergem quando pensamos em autonomia no âmbito da Educação. O que seria autonomia, nesse contexto? O que seria autonomia na ou para a aprendizagem de uma língua? Será que o aluno, especialmente o aluno do nível básico, estaria preparado ou seria capaz de ter autonomia? De quem depende o desenvolvimento dessa autonomia? Essa reflexão levou-me a pensar, também, sobre os cursos de formação de professores. Estariam esses cursos, de fato, preparando os professores para atuarem com autonomia?

Na perspectiva de Kumaravadivelu (2001, *apud* MELLO, 2004), essa autonomia precisa ser desenvolvida em relação a três aspectos: autonomia acadêmica, autonomia social e autonomia libertadora. A primeira estaria relacionada com estratégias de aprendizagem, a segunda com a participação social no contexto de uma determinada comunidade e a terceira com o desenvolvimento do pensamento crítico. Com base no exposto por Kumaravadivelu, o Quadro 1, transcrito de MELLO (2004), sintetiza o que poderíamos chamar de particularidades de cada um destes tipos de autonomia.

Quadro 1 Os três tipos de autonomia

Autonomia Acadêmica:	Identifica estratégias de aprendizagem administrando inventários de estratégias, fazendo <i>surveys</i> e escrevendo histórias sobre o aprendizado da língua-alvo.
----------------------	--

	<p>Amplia suas estratégias ao observar aquelas utilizadas por outros alunos do grupo.</p> <p>Avalia seu processo de aprendizagem por meio de monitoração realizada com diários, avaliações em classe e provas padrão.</p> <p>Busca oportunidade para contato com a língua-alvo fora da sala de aula, por meio de consultas de material na biblioteca e centros de aprendizagem.</p>
Autonomia Social:	<p>Busca dialogar com o professor em busca de sua intervenção para solução de problemas.</p> <p>Interage com os outros alunos por meio de formação de grupos de estudos, dividindo responsabilidades e compartilhando informações/conhecimento com o grupo.</p> <p>Sabe aproveitar com vantagem para si próprio as oportunidades de interação com falantes competentes na língua-alvo, por meio de participações em eventos sociais e culturais.</p>
Autonomia Libertadora:	<p>Torna-se um pesquisador e, com a ajuda de um professor, desenvolve projetos de pesquisa como o objetivo de entender como as regras e o uso da língua-alvo são socialmente construídas e a quais interesses ela serve.</p> <p>Mantém escrita de diários cujo objetivo é refletir continuamente sobre quem é e como se relaciona com o mundo social e compartilhar suas reflexões com seus colegas de forma que organizem comunidades de aprendizagem, grupos de suporte, em busca de autoconhecimento e desenvolvimento</p> <p>Explora as possibilidades infinitas disponíveis em serviços on-line, buscando e trazendo para a aula tópicos de discussões</p>

Fonte: Mello, (2004, p. 38).

Percebe-se, portanto, que o desenvolvimento da autonomia, com base nessa perspectiva, não tem como finalidade a individualidade do aluno, pois, conforme Mello (2004), o aluno estaria apto a tomar decisões, a agir e a interagir com ele mesmo, com o outro, que pode ser tanto o seu colega como o professor e, ainda, com os diferentes materiais e recursos que o cercam.

Continuando essa reflexão sobre o conceito de autonomia, especialmente no contexto de ensino e aprendizagem de línguas, autores como Braga (2004) e Sprenger (2004) citam a definição de autonomia elaborada por HOLEC³ que, segundo Sprenger (2004), é uma das mais conhecidas.

A definição de autonomia mais conhecida na área de ensino e aprendizagem de línguas, foi elaborada por Holec. Com base na definição de B. Schwartz

³ Holec apresentou um quadro sobre o contexto social e ideológico que gerou interesse no desenvolvimento da autonomia na área de Educação de adultos e na aprendizagem de línguas, esclarecendo as diferenças entre o termo autonomia e outros relacionados a ele. Esse documento foi publicado em 1981, em forma de relatório ao Conselho da Europa e tornou-se referência sobre autonomia na aprendizagem de línguas, Sprenger (2004)

(1977), segundo a qual a autonomia seria a capacidade de assumir as próprias responsabilidades, Holec define a autonomia como a capacidade de assumir a responsabilidade sobre sua própria aprendizagem (Holec, 1979, p 3). Dessa forma, o aprendiz autônomo é capaz de tomar para si próprio todas as decisões referentes à aprendizagem que deseja ou na qual está envolvido, incluindo: a) determinar objetivos; b) definir os conteúdos e sua sequência; c) selecionar métodos e técnicas; d) monitorar o processo de aquisição e e) avaliar (SPRENGER, 2004, p. 49).

Sprenger (2004) aborda, também, a questão da autonomia do professor que se “refere à capacidade, disposição e direito do professor para tomar decisões conscientes a respeito de tarefas didáticas” (SPRENGER, 2004, p. 25). De acordo com essa perspectiva, tomar decisões conscientes envolve perceber e situar-se de forma crítica em relação a todos os aspectos envolvidos na ação do professor, a saber, planejamento, elaboração e implementação de uma determinada ação pedagógica, (Sprenger, 2004). Isso significa que o professor teria consciência da capacidade de intervenção tanto nos contextos cultural, social e político, como também no contexto do ensino e da aprendizagem.

No contexto de Tandem, para Telles (2009), a autonomia é vista como um princípio básico e os parceiros, interagentes têm liberdade para negociar responsabilidades e reciprocidade, outros dois princípios básicos do Tandem. No entanto, há o contexto em que nem sempre esses princípios são utilizados, ou ficam perdidos, daí a necessidade de uma ação mediadora do professor.

Conforme Vassalo e Telles (2009) a autonomia é desenvolvida na interação com o parceiro, não se trata, portanto, de uma autonomia que caminha para a individualização no processo de aprendizagem. Nessa perspectiva os parceiros tornam-se co-responsáveis pela aprendizagem um do outro.

Para Luz e Cavalari (2009), “o reconhecimento do papel do aprendiz no processo de aprendizagem de Língua Estrangeira (LE), tem levado professores, pesquisadores e linguístas aplicados à pesquisa e discussão exaustivas sobre o conceito de autonomia no âmbito da aquisição de línguas” (LUZ ; CAVALARI, *apud* TELLES, 2009, p. 203). Esses autores apresentam uma perspectiva evolutiva do conceito de autonomia. Com o objetivo de melhor entender essa evolução, o Quadro 2 sintetiza os principais autores citados, algumas particularidades e as definições de autonomia discutida por cada um, conforme o quadro 02.

Quadro 2 Evolução do conceito de autonomia

Autores/período	Particularidades	Definição de autonomia
HOLEC (1981, p. 3)	Um dos primeiros autores a discutir o	É a capacidade do aprendiz de assumir

	conceito de autonomia na área da Educação	responsabilidade pelo seu aprendizado. O que enfatiza o aspecto individual da aprendizagem autônoma.
DICKINSON (1994 <i>apud</i> NICOLAIDES, 2003, p. 25)	Para esse autor, o aprendiz totalmente autônomo seria aquele que toma decisões concernentes ao processo, desde o planejamento, até a execução e avaliação.	A autonomia é uma questão de <i>atitude para a aprendizagem</i> .
BENSON (1997)	Apresenta uma definição mais ampla e elaborada	Oferece-nos três conceitos de autonomia: autonomia técnica, a psicológica e a política.
	Observa-se a partir da definição de tais conceitos por Benson, uma sutil, mas importante mudança no foco dos estudos sobre a autonomia em contextos educacionais, uma vez que os aspectos socioculturais foram incorporados à discussão	Autonomia técnica: está relacionada com o positivismo, é aquela que relacionada a estratégias e habilidades que os aprendizes necessitam para gerenciar seu aprendizado de uma maneira mais independente, sem a ajuda do professor.
		Autonomia psicológica: envolve a capacidade do aprendiz se responsabilizar pelo próprio aprendizado, uma capacidade subjacente ao indivíduo que pode ser desenvolvida ou suprimida por fatores internos ou externos, caracterizando-se como uma visão construtivista, na qual o aprendiz, ao interagir socialmente, constrói significados individuais da realidade que o cerca.
		Autonomia política, por sua vez, está relacionada à teoria crítica e aborda os aspectos institucionais, conteúdo e processos de aprendizagem, por meio dos quais o aprendiz pode se tornar mais consciente do contexto estrutural e social onde a aprendizagem ocorre a fim de promover mudanças.
PAIVA (2005, p. 139)	Ao envolver muitas variáveis, de diferentes naturezas – culturais, sociais, psicológicas e políticas – a definição de Paiva (2005) merece destaque por ilustrar tal complexidade. A autora apresenta um conceito de autonomia na aprendizagem de língua estrangeira.	(...) um sistema sociocognitivo, que se manifesta em diferentes graus de independência e controle do próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atitudes, disposição, tomada de decisões, escolhas, planejamento, ações e avaliação tanto como um aprendiz de línguas ou como seu usuário, dentro e fora da sala de aula.

Fonte: Luz e Cavalari (2009, p. 203- 204, *apud* TELLES, 2009)

Conforme apresentado no Quadro 02, esse conceito evolui de uma concepção de autonomia como capacidade do aprendiz de assumir sua própria aprendizagem, para uma concepção de autonomia que envolve, além dessa capacidade, outras variáveis como fatores sociais, culturais, psicológicas e políticos (PAIVA, 2005). Nessa perspectiva, respeitar e promover a autonomia significam, portanto, valorizar a consideração de alunos e professores

sobre as opiniões e escolhas feitas, evitando, da mesma forma, a obstrução dessas ações e escolhas, a menos que elas sejam claramente prejudiciais para outras pessoas.

Após refletir sobre os conceitos de autonomia discutidos nesse capítulo, usarei, nesse estudo, o conceito de autonomia como posto por Kumaravadivelu (2001) e sintetizado por Mello (2004), para a análise do material documentário.

Passo, agora, a navegar pelo conceito de formação inicial do professor de Língua Inglesa. Vale ressaltar que nessa viagem encontrei teóricos que contribuíram significativamente para a compreensão de uma formação inicial e continuada que permite ao professor de Língua Inglesa atuar em um contexto social marcado por mudanças e exigências cada vez maiores.

1.4 Navegando pelos conceitos de formação do professor de Língua Inglesa

Passo, nesse momento, a discutir o conceito de formação do professor de Língua Inglesa, com foco tanto na formação inicial como na formação continuada. Neste trabalho, utilizo o termo formação inicial principalmente, pelo fato de que o contexto desta pesquisa se deu em um curso de Graduação de Letras, em um projeto de ensino, o Projeto-Pibeg-Tandem, no qual também atuei como colaboradora. O referido projeto ofereceu aos professores pré-serviço do Curso de Letras e a mim, mestranda em linguística, a oportunidade de vivenciarmos uma experiência de ensino e aprendizagem de línguas em prática de Tandem, mediado pelo *MSN Messenger*.

Não obstante a maioria das pessoas, incluindo os professores e alunos, esteja inserida no mundo tecnologicamente desenvolvido, com “um acesso sem precedentes à informação” (SANCHO, 2006, p. 18), isso não significa que essa maioria disponha da habilidade e do saber necessários para transformá-los em conhecimento, como já discutido anteriormente. Ter, portanto, o acesso às NTIC não garante conhecimento. Mais do que ter acesso, o que importa é a forma de apropriação e de uso dessa tecnologia e essa apropriação só será possível, a partir do momento em que, ciente de que a tecnologia veio para ficar, comece acontecer uma série de mudanças, principalmente, nas escolas e em todo o cenário educacional.

Na perspectiva de Sancho (2006), essas mudanças passam pela necessidade de conhecer os diferentes ambientes mediados pelas tecnologias, o desenvolvimento de

diferentes habilidades e o conhecimento das novas linguagens utilizadas nesse ambiente. Para essa autora, “a história recente da Educação essa cheia de promessas rompidas; de expectativas não cumpridas, geradas ante cada nova onda de produção tecnológica” (SANCHO, 2006, p.19). Essa realidade, na opinião da autora, pode dificultar a integração das novas tecnologias, o que pode ser mudado se planejarmos melhor a incorporação e a integração das NTIC nos processos de ensino e de aprendizagem.

É preciso abandonar uma prática de ensino centrada no professor, situando, portanto, a aprendizagem dos alunos de acordo com suas necessidades, considerando ainda as novas representações, os novos modos de construção do conhecimento, as diferentes formas de avaliação, bem como, a importância da participação da comunidade nos processos de ensino e aprendizagem (SANCHO, 2006).

Nessa perspectiva, uma Educação voltada para a formação do cidadão crítico, autônomo, que saiba trabalhar em equipe e, acima de tudo, que saiba utilizar as novas tecnologias, exige, do professor, diferentes competências e habilidades necessárias para o ofício de ensinar. Além do mais, exige, ainda, escolas bem equipadas, currículos atualizados, flexíveis e capazes de atender às necessidades dos alunos e, aliado a tudo isso, um sistema de avaliação autêntico que tenha condições de mostrar claramente o desempenho dos alunos.

Para Perrenoud (2002), vivemos em um momento em que é necessário “decidir na incerteza e agir na urgência” (PERRENOUD, 2002, p. 11), buscando o desenvolvimento de competências profissionais necessárias que atenda às necessidades do momento. Necessário se faz, portanto, o desenvolvimento de um novo fazer pedagógico, de uma nova prática que privilegie também o desenvolvimento de novas competências.

Perrenoud (2002) apresenta uma lista de novas competências necessárias para ensinar, entre as quais destacamos a utilização de novas tecnologias. Esse uso, por sua vez, pressupõe, além do conhecimento a respeito da ferramenta ou do equipamento, a competência de saber “mediatizar” como habilidade fundamental para atingir os objetivos educacionais e desenvolver as habilidades necessárias.

Belonni (2006) também chama atenção para a necessidade de mudanças na formação do professor. Para o autor, os aspectos da virtualidade, da acessibilidade e da superabundância e da diversidade de informações que, na sua perspectiva, são totalmente novos, demandam “novas concepções metodológicas muito diferentes daquelas metodologias tradicionais de ensino, baseadas num discurso linear, cartesiano e positivista” (BELONNI, 2006, p. 64).

Portanto, além de possibilitar o acesso às novas tecnologias é necessário que haja um esforço coletivo, no sentido de integrá-las aos processos de ensino e de aprendizagem incluindo as novas tecnologias como disciplina integrante no currículo de formação de professores para que de fato, eles possam se preparar para enfrentar os desafios que estão colocados.

De acordo com essa visão, necessário se faz pensar em cursos de formação de professores que considerem, também, a questão do uso das novas tecnologias. Não dá mais para pensar em nossas salas de aula desconectadas, por exemplo, do computador e da *Internet*. É importante, no contexto da sala de aula, em especial das salas de formação de professores, explorar as diferentes possibilidades de uso das novas tecnologias, evoluindo para a construção de salas de aula ricas em tecnologias, como propõe Sandholtz (1997). Esse autor apresenta um modelo para a evolução instrucional da sala de aula que, na sua visão, inclui cinco estágios: exposição, adoção, adaptação, apropriação e incorporação (SANDHOLTZ, 1997, p. 49).

Nessa visão, portanto, a adoção, da tecnologia, incorporada em nossas práticas, poderia promover a adaptação com mais facilidade. Uma vez adaptados, seria mais fácil apropriar e incorporar as novas tecnologias em nossas salas de aula e, conseqüentemente, integrá-las em nossas práticas como verdadeiras ferramentas pedagógicas, enriquecendo nossas salas de aula e proporcionando aos alunos, oportunidades de usá-la de forma crítica. No entanto eu pergunto: é realmente necessário nos adaptarmos para incorporar as novas tecnologias? Na verdade, eu não concordo que esses estágios devam ser seguidos de forma linear pois, mesmo aqueles que não estão expostos à tecnologia, poderiam apropriar-se delas e usá-las ou não em sua prática.

Para Martinez (2004), essa incorporação, ou apropriação deve contemplar uma série de elementos que devem fazer parte da preocupação dos diferentes segmentos responsáveis. Sem dúvida, incorporar a utilização das NTIC com fins educativos exige mudanças nos diferentes modos de compreender o ensino e a didática que poderá proporcionar a aprendizagem.

Construí-lo é uma tarefa complexa, para a qual não basta criar condições de acesso a informação [...] por outro lado, não devemos esquecer que para transformar informação em conhecimento, exige-se – mais que qualquer outra coisa - pensamento lógico, raciocínio e juízo crítico (MARTINEZ, 2004, p. 97).

Miranda (2007) considera que deve haver uma formação técnica e pedagógica mais sólida dos professores, assim como um maior empenho e dedicação deles. Isso implica uma nova visão da tecnologia na formação dos professores.

Será ainda preciso pensar as tecnologias não como “apêndices” das restantes actividades curriculares, um prêmio que se dá aos alunos bem comportados ou um “tíque” insólito de alguns docentes, mas como um domínio tão ou mais importante que os restantes que existem nas escolas. Só assim se conseguirá generalizar o uso das tecnologias no ensino. Ou então, num olhar pessimista ou quiçá realista, esperar pelo impulso das gerações nascidas em plena era da “sociedade da informação”, até porque, como refere Arendt (2005) a novidade é e deve ser trazida pelas novas gerações. É esse o fluxo e o destino natural e cultural da humanidade (MIRANDA, 2007, p. 48).

Considerando, portanto, os desafios tanto da formação inicial como da formação continuada, é necessário inserir o uso da tecnologia, em especial das tecnologias da informação e comunicação (TIC), no processo de formação de professores e, conseqüentemente, no processo de ensino-aprendizagem de línguas. No entanto, é preciso ressaltar que o fator tecnológico pode ser visto, nesse contexto, tanto como um mantenedor de um ensino puramente tradicional, como facilitador de um processo de mudança, pois, não basta inserir as novas tecnologias no contexto da Educação e continuar com uma prática tradicional. Para se vivenciar um processo de mudança educativo é necessário investir tanto na formação inicial quanto na formação continuada proporcionando aos professores a oportunidade de integrar essas tecnologias em sua prática.

De forma particular, o computador e a *Internet* colocam desafios muito específicos em relação ao papel do professor, como assume Paiva (2001). O seu uso requer uma grande atenção ao desenvolvimento do espírito crítico dos alunos, pois a utilização do computador e da *Internet* pode tanto conduzir para um mero consumo da informação nela disponível como envolver, também, um processo de produção de informação, de materiais, de documentos que, por sua vez, podem ser transformados por toda uma comunidade de utilizadores, conforme Dornelles (2004).

No contexto de ensino e aprendizagem de línguas, mediado pelas novas tecnologias, o professor passa a ter uma função mediadora no processo, conforme assumem Paiva (2001), Mello (2004) e Telles (2009). Na perspectiva de um ensino inovador, esse papel será cada vez mais marcado pela preocupação em criar situações de aprendizagem estimulantes, desafiando os alunos a pensar, apoiando-os no seu trabalho e favorecendo a divergência e a diversificação dos percursos de aprendizagem.

De acordo com Paiva (2001), mais do que conhecimentos específicos na área, o professor precisa desenvolver habilidades para resolver problemas, responder rapidamente com soluções originais, ter mente aberta para mudanças e saber usar computador.

Nessa perspectiva, o papel do professor passa de detentor do conhecimento a mediador e transformador, priorizando a formação de alunos com competências e habilidades comunicativas, especialmente na área de ensino de línguas estrangeiras.

Celani (2003) também acredita que a melhoria do ensino de línguas passa por uma formação reflexiva e uma capacitação que prepara o professor para atuar na realidade da sua sala de aula e para aplicação de princípios de ensino e de aprendizagem adequados ao grupo com que trabalha. Na visão da autora, há alguns problemas na formação do professor que precisam ser superados, não com receitas prontas ou com métodos específicos, mas, como já dito, com uma formação reflexiva.

A autora ainda chama a atenção para a necessidade do desenvolvimento de habilidades e conhecimentos tanto na formação inicial como na formação continuada. É necessário que a graduação ofereça, além da formação reflexiva, como já dito, a prática e uso da língua. E, na formação continuada do professor, é imprescindível que ele tenha oportunidade de pesquisar a própria prática, usando, inclusive, as novas tecnologias, como o computador e a *Internet*, para desenvolver o idioma.

Ainda para Celani (2003), a formação do professor precisa estar voltada para uma concepção de que as habilidades básicas e os conhecimentos necessários não devem ser vistos como um modelo ou uma receita. Para a autora, com o avanço das tecnologias, não há mais fronteiras e, portanto, a ideia do falante-nativo, por exemplo, como um modelo ideal, já está superada e o papel do professor é preparar o aluno para comunicar-se de forma correta, simples e compreensível.

Para Vassalo e Telles (2009), na maioria dos contextos de aprendizagem de línguas e dos diferentes métodos de ensino, os papéis de professor e de aluno são bem distintos. Rodger (2001, *apud* Vassalo e Telles, 2009, p.29) apresenta uma síntese dos papéis assumidos tanto pelos professores como pelos alunos, considerando os diferentes contextos e métodos de ensino, conforme o Quadro 03.

Quadro 3 Métodos de ensino e papéis do professor e dos alunos

Método	Papéis do Professor	Papéis dos alunos
Ensino Situacional de Línguas	Determinador do contexto Corretor de erros	Imitador Memorizador
Áudio-linguismo	Modelo da Língua Coordenador de exercícios	Participante do modelo Atingir Precisão
Ensino-Comunicativo de Línguas	Analista de necessidades Idealizador de tarefas	Improvisador Negociador
<i>Total Physical Response</i>	Comandante Monitor	Obedece ordens Executor
Aprendizagem de Línguas em Comunidade	Conselheiro Parafaseador	Colaborador Pessoal Total
Abordagem Natural	Autor Usuário de apetrechos	Advinho Estado de imersão
Sugestopedia	Autor-hipnotizador Figura da autoridade	Relaxer Aquele que acredita

Fonte: ROGER, 2001, *apud* VASALO; TELLES, 2009, p. 29

Usei esse quadro para esclarecer que, “apesar da distinção entre métodos e entre papéis de aprendizes e professores, (...) no contexto de aprendizagem em Tandem, eles tendem a estar imbricados” (VASSALO; TELLES, 2009, p. 29). Na perspectiva dos autores, considerando os princípios do Tandem, especificamente, a autonomia e a reciprocidade, no contexto de Tandem, há um envolvimento de todos na aprendizagem, uma vez que esses papéis são exercidos de forma alternada.

Com base nas reflexões e discussões realizadas até aqui, entendo que a formação do professor seria a chave para o uso da tecnologia como uma ferramenta pedagógica, no contexto da Educação e, de forma específica, no ensino de línguas estrangeiras.

Após refletir sobre os conceitos de tecnologia, novas tecnologias e tecnologia educacional, o conceito de Tandem, de autonomia e de formação de professores de Língua Inglesa nesse capítulo teórico, passo a descrever as ferramentas de pesquisa no capítulo da metodologia. É importante lembrar, neste momento que, nesse contexto, o termo “ferramentas” é uma alusão às diferentes ferramentas da *Internet*, utilizadas ao longo da prática de Tandem.

2. AS FERRAMENTAS PARA A PESQUISA

*O mais importante e bonito do mundo é isso:
que as pessoas não estão sempre iguais, mas que
elas vão sempre mudando (Guimarães Rosa).*

O desenvolver deste capítulo propiciou a mim momentos de profunda reflexão sobre tornar-me pesquisadora, de forma muito específica sobre o tornar-me pesquisadora em um contexto de estudo e de práticas totalmente novos para mim. Descubri, nesse processo, que o mais importante é a mudança que começa acontecer dentro de nós, à medida que começamos a ver o contexto de pesquisa, os participantes, o cenário, enfim, nós mesmos, em processo de mudança. É este o sentido da epígrafe colocada acima: a mudança é inerente aos seres humanos. Além de se diferenciarem uns dos outros, os seres humanos diferenciam-se de si mesmos, em cada etapa do processo de viver.

Neste capítulo, detalho a orientação teórico-metodológica seguida, o contexto de pesquisa estudado, os participantes de pesquisa e os instrumentos utilizados para a composição e análise dos textos de campo compostos durante a prática de Tandem vivida e estudada.

2.1 Orientação metodológica

A orientação metodológica deste estudo tem como base os pressupostos da Pesquisa Narrativa (CLANDININ; CONELLY, 2000), que estuda a experiência por meio de histórias que são vividas ou contadas em um cenário que, por sua vez, é o próprio contexto da pesquisa. A Pesquisa Narrativa é, nesse sentido, tanto o fenômeno estudado como a metodologia adotada para se estudar ou se refletir sobre o fenômeno, a experiência vivida.

De acordo com Connelly e Clandinin (2004), usar a metodologia narrativa é assumir uma visão bem particular de uma determinada experiência, tanto do ponto de vista de quem vivencia ou reflete sobre dada experiência como fenômeno estudado, quanto de quem participa ou vive essa mesma experiência. Nesta Dissertação, optei por expor a orientação metodológica deste estudo, por meio de uma narrativa, na qual, relato minha história com a Pesquisa Narrativa.

2.2 Minha história com a Pesquisa Narrativa

Ao iniciar o Mestrado, eu ainda não estava muito segura em relação a uma série de questões: havia ingressado como aluna especial, meu projeto não fora aprovado e, mesmo insegura quanto aos acontecimentos relacionados à minha jornada na Academia, iniciei o curso, sem saber que caminho seguir. Na verdade, quando comecei o curso de Mestrado eu só tinha uma certeza: queria pesquisar e estudar alguma coisa relacionada ao ensino de língua estrangeira e novas tecnologias, e, principalmente, eu queria fazer pesquisa qualitativa. Naquele tempo, eu não conhecia os diferentes paradigmas de pesquisa. Eu conseguia apenas distinguir os dois grandes caminhos: o caminho da pesquisa quantitativa e o caminho da pesquisa qualitativa. E, mesmo sendo iniciante, tinha convicção de que queria seguir o caminho da pesquisa qualitativa.

Foi especificamente a partir da leitura de Mello (2004) que comecei entender as diferenças existentes entre os paradigmas de pesquisa, como a fenomenologia e a hermenêutica, especialmente, em relação à Pesquisa Narrativa (de agora em diante, PN). Foi nesse período, também, que iniciei as leituras dos textos de Celani (2003), Magalhães (2004), Liberali (2004), que tratavam da formação do professor como um profissional crítico e reflexivo. Essas leituras provocaram em mim um profundo desejo de iniciar um processo crítico-reflexivo da minha prática e experiência.

Como estava iniciando os primeiros passos na Academia, comecei a prestar atenção ao que os outros colegas estavam pesquisando, lendo e logo descobri que diante de mim havia um grande mar, o mar da pesquisa qualitativa (MELLO, 2004). Nesse mar, deparei-me com diferentes possibilidades de desenvolver uma pesquisa, entre as quais, a PN, um paradigma de pesquisa novo e que me atraiu desde o início. Essa foi, portanto, a primeira justificativa e a primeira razão pela qual comecei a envolver-me com a PN.

Num segundo momento, a minha aproximação com a PN se estreitou um pouco mais, especialmente quando iniciei a leitura de algumas dissertações e teses que tratavam dos temas de meu interesse, ligados à formação de professores e ensino de línguas. Entre os trabalhos lidos, chamou-me a atenção aqueles escritos com base na PN: Pires (1998), Mello (1999), Mello (2004). A leitura desses trabalhos deixou-me encantada com a possibilidade de pesquisar e, principalmente, de escrever uma Dissertação com um toque diferente, mais pessoal, utilizando, inclusive, outras formas de texto como poemas, imagens, histórias etc.

No entanto, no início de minha jornada rumo à compreensão da PN como paradigma de pesquisa, tive muitas dúvidas e foram inúmeros os questionamentos. Inicialmente demorei um pouco para entender de que forma a PN poderia ser, ao mesmo tempo, tanto uma metodologia como o fenômeno, objeto de análise desta metodologia. Fiquei imaginando, como é que se desenvolveria uma PN.

As dúvidas, os questionamentos, assim como a compreensão dessas e de outras questões, não desapareceram à medida que me fui envolvendo; no entanto, ao iniciar o processo de desenvolver minha pesquisa, fui construindo minha compreensão, ao mesmo tempo em que desenvolvia a pesquisa e construía, também, este texto de pesquisa. Na verdade, fui compreendendo PN, fazendo PN, discutindo PN e vivendo, com outros companheiros de jornada, o mundo da PN. Aos poucos fui-me apropriando dos termos, assimilando os conceitos, ampliei minha compreensão do que é a PN e, passo a passo, fui experienciando o processo de fazer narrativa. O resultado dessa experiência é este texto de pesquisa.

No caminho trilhado, aprendi que a PN pode ser desenvolvida e construída de duas formas: pelo contar (*telling*), ou pelo viver (*living*) de histórias, como propõe Clandinin e Connelly (2000), executado por Mello (2004), e Almeida (2008). No meu caso, o desenvolvimento desta pesquisa deu-se pelo viver uma experiência de ensino e de aprendizagem de línguas em contexto de Tandem mediado pelo *MSN Messenger*, juntamente com Billy, participante direto desta pesquisa, e com todas as outras pessoas que vivenciaram essa mesma experiência e tornaram-se, portanto participantes indiretos.

Ao vivenciar essa experiência de ensino e de aprendizagem, Billy e eu, de forma colaborativa, iniciamos um processo de construção de sentido das histórias vividas nesse contexto. A experiência que vivenciamos aconteceu em um lugar e em um tempo específico e, conseqüentemente, para cada um de nós, a experiência teve um significado ou um sentido muito particular. Para contar as experiências que vivenciamos juntos e também, para construir os significados desta experiência, eu tive que compreender outra questão fundamental para a PN, o que Clandinin e Connelly (2000), chamam de os três lugares comuns da PN: a dimensão temporal, a dimensão espacial e a dimensão social. Aprendi que a compreensão dessas três dimensões era fundamental, não só para que eu pudesse compreender a PN como caminho metodológico como, também, para que eu pudesse usá-la para desenvolver essa pesquisa.

Entretanto, demorei um pouco, também, para entender e para valorizar as experiências vividas como elemento mais importante para a PN. A experiência para Clandinin e Connelly (2000), está vinculada à concepção Deweyana de experiência, principalmente à noção de “situação”, “continuidade”, e “interação”. Para esses autores, a concepção de Dewey é uma referência⁴, que justifica todo o trabalho

Nesse sentido, tomando como base a concepção de Dewey, em nossa reflexão sobre a PN, nossos termos são, *pessoal e social* (interação); *passado, presente e futuro* (continuidade), combinado com a noção de *lugar* (situação). Isso cria um conjunto de termos metafóricos o *espaço tridimensional da PN*, espaço, temporalidade, como uma dimensão, o pessoal e o social como a segunda dimensão, seguido do espaço, a terceira dimensão. Utilizando esse conjunto de termos, uma PN é definida por esse espaço tridimensional: uma pesquisa tem uma dimensão temporal que trata de questões temporais; estão focados sobre o pessoal e o social, em um equilíbrio adequado para a pesquisa, e ocorrem em locais específicos ou sequências de lugares.⁵ (CLANDININ; CONNELLY, 2000, p. 50; tradução minha).

Mello (2004), ao considerar os três lugares comuns da PN, propõe uma importante reflexão sobre o texto de uma PN. De acordo com a perspectiva dessa autora, os aspectos da temporalidade, sociabilidade e lugar não devem ser expressos só nos procedimentos da pesquisa, mas, também, no texto de pesquisa. “Há que se considerar não somente a importância social do estudo realizado para o pesquisador, mas também para sua vida pessoal e de seus participantes de pesquisa” (MELLO, 2004, p. 90).

Julgo importante retomar essas questões para destacar um dos aspectos mais sérios e importantes para a PN, a subjetividade. Devo confessar que fui surpreendida por essa característica, quando iniciei esse estudo. O aspecto da subjetividade e a valorização da experiência levaram-me a uma grande viagem rumo às experiências vividas no passado, que foram recobradas por meio de histórias vividas no presente. Por intermédio dessas histórias das experiências vividas e das experiências atuais, iniciei um profundo processo de reflexão sobre os diferentes papéis por mim assumidos, processo esse que culminou com a descoberta de mim mesma, não só como pesquisadora, mas, principalmente, como autora.

⁴ Dewey’s work on experience is our imaginative touchstone for reminding us that in our work, the answer to the question, Why narrative is? (p. 50)

⁵ With this sense of Dewey’s foundational place in our thinking about narrative inquiry, our terms are personal and social (interaction); past, present, and future (continuity); combined with the notion of place (situation). This sets of terms creates a metaphorical three-dimensional narrative inquiry space, with temporality along one dimension, the personal and the social along a second dimension, and place along a third. Using this set of terms, any particular inquiry is defined by this three-dimensional space: studies have temporal dimensions and address temporal matters; they focus on the personal and the social in a balance appropriate to the inquiry; and they occur in specific places or sequences of places (p. 50)

Inspirada, portanto em Clandinin e Connelly (2000), Mello (2004) e Almeida (2008) iniciei o processo de composição desse texto de pesquisa. Foi então que descobri algo extraordinário: na PN, a possibilidade de usar a forma narrativa como forma de expressão e de reflexão das experiências vividas por meio de uma linguagem que pudesse promover saber com sabor, como propõe Mello (2004), com base em Alves (1995). Essa possibilidade oportunizou uma das mais significativas descobertas sobre mim mesma. Descobri-me agora, inicialmente compondo poemas e outros textos de reflexão para, posteriormente, conhecer-me autora desse texto de pesquisa. Passo a seguir, a descrever o contexto onde se desenvolveu esse estudo.

2.2 Contexto do estudo



Figura 2 O contexto de estudo

Fonte: www.antoniosergio.pt/.../forum/discuss.php?d=254

Como pesquisadora e colaboradora, acompanhei e observei um grupo de Prática de Tandem do Curso de Letras de uma Universidade brasileira, situada no Triângulo Mineiro. O Projeto Institucional de Bolsas de Ensino de Graduação - PIBEG foi o cenário no qual

vivenciei a experiência e comecei a constituir-me como pesquisadora. O referido projeto é denominado, neste texto de pesquisa, como Projeto-PIBEG-Tandem.

O Projeto-PIBEG-Tandem objetivou criar oportunidades de práticas de ensino de Língua Portuguesa e de Aprendizagem de Línguas Estrangeiras (Francês e Inglês) em contextos autênticos de uso, em ambiente mediado pelas novas tecnologias, em especial o *MSN Messenger*, para alunos do Curso de Letras da referida instituição.

De acordo com Guia Acadêmico (2006), o Curso de Licenciatura em Letras, da instituição onde se desenvolveu esse estudo, naquele tempo, oferecia uma formação voltada para o desenvolvimento do sujeito reflexivo, questionador e aberto às inovações, bem como uma sólida formação científico-pedagógica nessa área específica, aliada a uma consistente formação humana e cultural. Desde 1998 o curso oferece cerca de 80 vagas por semestre e todas as habilitações passam a ter oito semestres, ou quatro anos de duração. De acordo com o Projeto Político-Pedagógico do Curso, a composição atual das grades curriculares apresenta um quadro de integralização de créditos semestral, a ser cumprido em oito períodos de 300 horas, totalizando, 2.400 horas. Com esse currículo, o curso já foi avaliado pelo MEC seis vezes e, nas últimas avaliações, recebeu conceito A. De acordo com levantamento do colegiado, há uma preferência pela licenciatura dupla com habilitação em Português e Inglês e respectivas literaturas, representada por cerca de 60% da opção.

O quadro discente é composto, em grande parte por alunos da cidade onde a instituição se localiza atendendo, também, toda a região, e também outros estados vizinhos, como Goiás e São Paulo. O quadro docente do Curso de Letras era composto, no início deste estudo, por 41 professores efetivos, sendo 30 professores-doutores, quatro doutorandos, sete mestres, além de cerca de dezenove professores contratados temporariamente.

O Curso de Letras conta com nove laboratórios pedagógicos. Esses laboratórios possuem salas de aula ambientadas especialmente para o ensino de línguas estrangeiras, uma infraestrutura audiovisual e ponto de *Internet*. Destaco, por exemplo, o laboratório multimídia de Projetos, que serve para às pesquisas da Pós-Graduação, com um moderno acervo tecnológico, com acesso à *Internet*, câmeras fotográficas, filmadoras digitais, gravadores, *scanners*, impressora, acesso à rede sem fio e espaço para gravação de arquivos acadêmicos. Esse Laboratório de Informática é um parceiro do Projeto-PIBEG-Tandem, o que favoreceu a realização desta pesquisa.

Foi no cenário descrito acima que o Projeto-PIBEG-Tandem teve início em 2006. O grupo de professores-formadores tinha a seguinte composição:

- Três professoras do Curso de Letras, orientadoras das três línguas-alvo do Projeto (Português, Inglês e Francês);
- Três alunos, professores pré-serviço bolsistas que atuaram como monitores, o primeiro, habilitado para orientar as atividades de Língua Inglesa, o segundo, habilitado para as atividades de Língua Francesa, e o terceiro, para as atividades relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa como língua estrangeira;
- Eu, aluna do Mestrado em estudos linguísticos, que participei como pesquisadora-colaboradora;

Além do grupo de professores-formadores, o grupo gestor, participaram também do Projeto-PIBEG-Tandem:

- 12 alunos, professores pré-serviço: seis de Língua Inglesa e seis de Língua Francesa, que atuaram como participantes na prática de Tandem. Esses, por sua vez, eram acompanhados e orientados pelos professores pré-serviço-monitores. Na Figura 03, apresento o organograma de composição do Projeto-PIBEG-Tandem.

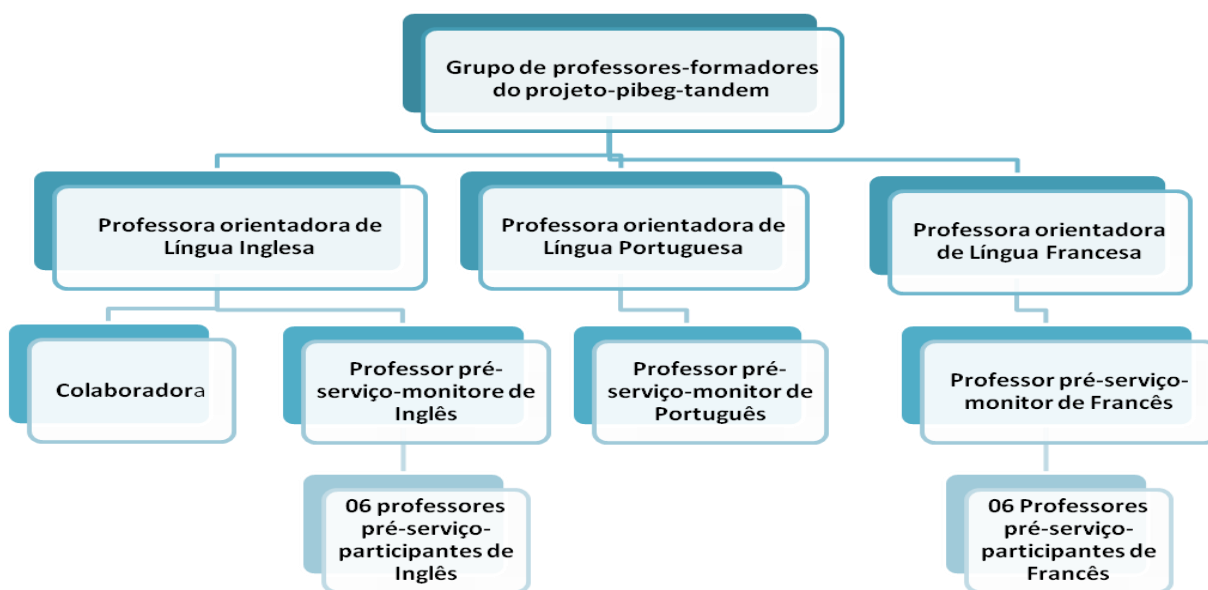


Figura 3 Composição do grupo de professores-formadores do Projeto-PIBEG-Tandem
Elaborado por mim, em março/2009.

De acordo com os objetivos especificados, o desenvolvimento do Projeto-PIBEG-Tandem poderia contribuir tanto para a aprendizagem de língua estrangeira, Francês e Inglês, alvos do Curso de Letras, oportunizando aos alunos, professores pré-serviço, como membros do Projeto, vivenciar situações reais de uso dessas línguas, como também contribuir para a formação desses alunos como professores de língua materna e de língua estrangeira. Além

disso, os objetivos propostos possibilitariam aos alunos o conhecimento de dois campos importantes para sua atuação profissional, o ensino de línguas a distância mediado pelas novas tecnologias e o ensino de Língua Portuguesa como língua estrangeira, conforme objetivo geral e específicos (Quadro 4).

Quadro 4 Objetivos do Projeto de Tandem

Objetivos gerais e específicos do Projeto:
O objetivo geral do Projeto é criar oportunidade de práticas de ensino de Língua Portuguesa e de aprendizagem em contextos autênticos de uso de Línguas Estrangeiras (Francês e Inglês) em ambiente mediado por novas tecnologias.
Os objetivos específicos desse Projeto são:
- Realizar e avaliar práticas de ensino de língua materna e língua estrangeira (Francês e/ou Inglês) mediadas por ferramenta (MSN Messenger) da *Internet*, como componente a distância possível de ser integrada ao curso de Letras.
- Oferecer aos alunos a oportunidade de se envolverem em práticas de ensino de língua materna para falantes de outras línguas residentes no país ou no exterior;
- Oferecer aos alunos oportunidade de se envolverem em práticas autênticas de aprendizagem de LE (Francês ou Inglês);
- Promover intercâmbio aos alunos do Curso de Letras com aprendizes e professores de todo o mundo, falantes de Língua Portuguesa, Língua Francesa e Língua Inglesa;
- Oferecer aos alunos do Curso de Letras a oportunidade de conhecimento e uso das novas tecnologias para ensino e aprendizagem de línguas;
- Analisar a ferramenta MSN Messenger como recurso didático, entre outros, para ensino e aprendizagem de línguas (materna e estrangeira).
De acordo com os objetivos especificados, a realização do Projeto proposto poderá contribuir não somente para promover a aprendizagem de língua estrangeira (Francês e Inglês), alvo do curso de Letras, aproximando os alunos do curso de situações reais de uso dessas línguas, como também para a formação desses alunos como professores de língua materna e de LE. Além disso, os objetivos propostos permitem aos alunos conhecerem dois importantes campos de atuação profissional: o ensino de línguas a distância mediado pelas novas tecnologias e o ensino de Língua Portuguesa como língua estrangeira.
Fonte: Projeto de Tandem-ano 2007

Inicialmente, o Projeto-PIBEG-Tandem previa a realização de sessões de prática de Tandem “Institucional”, ou seja, os alunos do Curso de Letras, selecionados para o Projeto, deveriam fazer Tandem com alunos de uma outra instituição. A proposta inicial era conseguir, entre universidades canadenses, alunos interessados em aprender Português e ensinar Inglês e/ou Francês. A preferência por uma instituição canadense justificou-se, inicialmente, pelo fato de que no Canadá, as Línguas oficiais são o Inglês e o Francês, e o Português é ensinado como língua estrangeira em algumas instituições educacionais do país e, também, devido à existência do Núcleo de Estudos Canadenses – NEC, na instituição onde este estudo ocorreu.

Vale ressaltar que, embora a coordenação do Projeto tenha estabelecido uma série de contatos com algumas instituições canadenses, não foi possível concretizar nenhuma parceria na fase inicial do Projeto, principalmente devido a questões burocráticas. No entanto, juntamente com os demais componentes do grupo de professores-formadores, continuamos a

fazer contatos via *e-mail*, divulgando a proposta do Projeto e buscando parcerias alternativas como os *sites* de relacionamentos.

A busca de parceria foi reforçada com a criação de um *site* para o Projeto que teve, como um dos objetivos específicos, divulgar sua proposta, disponibilizando a lista de participantes, além de oferecer *links* e informações relacionadas às atividades previstas, tornando-se, portanto, um importante meio de apresentação do Projeto.

Passo a detalhar como foi operacionalizado o funcionamento do Projeto-PIBEG-Tandem. Inicialmente, apresento a rotina prevista para o grupo de professores-formadores que se reunia periodicamente para estudos e planejamento das atividades do Projeto, conforme constava em seu cronograma de execução, representado no Quadro 5.

Quadro 5 Cronograma de atividades do Projeto-PIBEG

9 – Cronograma de Execução (planilha-anexo 1)

1. Seleção dos participantes do Projeto
2. Encontros para apresentação do Projeto aos participantes e explicações pertinentes ao uso da ferramenta MSN Messenger, como instrumento para o ensino e aprendizagem de línguas.
3. Encontros para discussões teóricas sobre o conceito de Tandem e o processo de ensino e aprendizagem de línguas mediado pelas novas tecnologias.
4. Início das atividades do Tandem.
5. Reuniões de orientação sobre a prática do Tandem.
6. Reunião para análise e avaliação crítica contínua de todo o processo vivido e elaboração de relatório parcial.
7. Análise do Projeto desenvolvido, seus resultados e contribuições para as comunidades discente e docente e para o Curso de Letras.
8. Elaboração de relatório final.

Fonte: Projeto de Tandem-ano 2007

O grupo de professores-formadores passou a reunir-se regularmente com o propósito de planejar e desenvolver as atividades previstas no cronograma de execução, apresentado no Quadro 5. Os monitores e eu, colaboradora do Projeto, além de participarmos dos encontros promovidos pela coordenação do Projeto, reuníamos-nos semanalmente, de forma que todos nós participássemos de todas as etapas, quais sejam a etapa de elaboração, de planejamento, de desenvolvimento, bem como da avaliação do Projeto de Tandem. Todas as atividades do Projeto, portanto, foram orientadas, planejadas e acompanhadas pelas professoras-orientadoras do Projeto, por mim, colaboradora, e pelos monitores. O Quadro 06 especifica as atividades dos monitores.

Quadro 6 Atividades dos monitores no Projeto-PIBEG

4- Ações a serem desenvolvidas:

- Participar do contato e seleção dos alunos-participantes do Projeto: alunos do Curso de Letras e falantes de outras línguas residentes no Brasil e/ou exterior;
 - Participar de treinamento para acompanhamento das práticas de Tandem a serem desenvolvidas pelos alunos-participantes;
 - Alfabetizar digitalmente (pelo menos como usuários da ferramenta MSN Messenger) os alunos do curso de Letras participantes do Projeto de Tandem;
 - Reunir-se com professores-orientadores para desenvolver e executar as atividades a serem realizadas pelos alunos participantes;
 - Analisar e avaliar o uso da ferramenta MSN Messenger no ensino de língua materna, de forma que se possa modificar ou corrigir o processo de ensino e aprendizagem vivido;
 - Analisar os benefícios e dificuldades de uso da web para o ensino e aprendizagem de língua materna pelos alunos-monitores e alunos-participantes do curso de Letras;
- Elaborar relatório parcial e final.

Fonte: Projeto Tandem – ano 2007

A presença e a participação dos monitores, no Projeto-PIBEG-Tandem, conforme exigências do programa de bolsas recebidas pela instituição, deveriam ser comprovadas por meio de relatórios, um apresentado durante o Projeto e outro ao seu final.

Além dos relatórios, os professores pré-serviço-monitores, eu, como colaboradora e os demais professores pré-serviço-participantes, tínhamos como tarefas registrar as atividades previstas por meio da escrita de diários, sobre a observação e a prática realizada, da escrita de atas sobre reuniões de orientação e encontros realizados, conforme previsto no cronograma a ser desenvolvido no decorrer do Projeto.

Os professores pré-serviço-monitores participaram de todos os momentos: dos encontros de orientação com as respectivas professoras orientadoras, das reuniões do grupo de professores-formadores, dos encontros entre esse grupo e o grupo dos professores pré-serviço-participantes. Num segundo momento, professores pré-serviço-monitores atuaram diretamente com os participantes nas atividades de prática de Tandem, que aconteceram no Laboratório de Informática.

A proposta do grupo de professores-formadores era estimular, entre todos os membros do Projeto, uma cultura da comunicação virtual, que se deu por meio do uso de *e-mails* e do *MSN Messenger*. No entanto, no início do Projeto foram realizados vários encontros presenciais, coordenados pelos professores pré-serviço-monitores e por mim, colaboradora, sob a orientação das professoras orientadoras, com o objetivo de prestar esclarecimentos quanto ao funcionamento e a dinâmica do Projeto-PIBEG-Tandem, bem como para a realização de oficinas e *workshops*, com o objetivo de preparar os participantes para a prática de Tandem, conforme Quadro 7.

Quadro 7 Cronograma de atividades da prática de Tandem

Universidade Federal			
Curso: Letras			
Projeto-PIBEG-Tandem / Proposta de Atividades para o ano de 2008:			
Dia / Mês/Horário	Atividade	Responsáveis	Público Alvo
17 de março	1ª Reunião do Projeto	Professores pré-serviço -monitores	Professores pré-serviço-participantes
Abril	I Workshop: Tema: “O uso do MSN e outras ferramentas”	Monitores e Técnico do laboratório de informática	Professores pré-serviço-participantes e alunos convidados;
23 / Abril/ 17h00	I Colóquio: Tema: “Ensino e Aprendizagem de Línguas em prática de TANDEM”	Monitores e Colaboradora	Professores pré-serviço-participantes e alunos convidados;
Maio	II workshop: Tema: “Uma experiência que deu certo”	Colaboradoras	Professores pré-serviço-monitores, professores pré-serviço-participantes e Colaboradores;
29 / Maio	II Colóquio: Tema: “O Projeto de Tandem acontecendo – Relato de Experiências dos Alunos Participantes”	Professores pré-serviço-participantes	Alunos do Curso de Letras
17 / Junho	III Colóquio: Tema: “Prática de Tandem: conhecendo outras experiências”	Coordenação do Projeto: Convidado Especial	Professores pré-serviço-monitores, professores pré-serviço-participantes, colaboradoras e alunos convidados
03 / Julho	III workshop: Tema: “Apresentação dos relatórios” Encerramento do Semestre:	Coordenação e professores pré-serviço-monitores	Professores formadores e professores pré-serviço-participantes

Fonte: Lista Yahoo-ADM-Tandem, acessada em abril de 2009

Entre as atividades previstas no Laboratório de Informática destaco: o período de letramento digital, destinado à preparação dos professores pré-serviço-participantes para o uso das ferramentas do *MSN Messenger*, na prática de Tandem; o cadastramento para a busca de parceiros, as sessões de prática de Tandem e os encontros presenciais, que tinham como objetivo promover esclarecimentos quanto ao desenvolvimento do Projeto, bem como a realizar oficinas, *workshops* e momentos de estudos teóricos, objetivando preparar os membros do Projeto.

Os encontros da prática de Tandem aconteciam duas vezes por semana, no laboratório de informática, às terças e às quintas-feiras, em dois horários distintos: pela manhã, das 11h30min às 12h30min, horário em que participaram os alunos do período matutino; e pela tarde, no horário das 18h às 19h, com a participação dos alunos do curso de Letras noturno.

No Quadro 8, apresento o cronograma de acompanhamento dos monitores à prática de Tandem.

Quadro 8 Cronograma de acompanhamento dos monitores

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
- desenvolver a prática de <i>Tandem</i> (monitores);	- 11: 40- 13h00min Atendimento aos alunos-participantes (diurno);	- confecção do diário reflexivo;	- 11: 40- 13h00min Atendimento aos alunos-participantes (diurno);	- confecção do diário reflexivo;
- responder as mensagens dos alunos-participantes	- 18: 00- 19h00min Atendimento aos alunos-participantes (noturno);	- leitura dos livros e textos selecionados	- 18: 00- 19h00min Atendimento aos alunos-participantes (noturno);	- reuniões;
	- responder as mensagens dos alunos-participantes	- responder as mensagens dos alunos-participantes;	- responder as mensagens dos alunos-participantes	- discussão do grupo de estudo;
				- responder as mensagens dos alunos-participantes

Projeto de Tandem - ano 2007

As atividades do Projeto, bem como os encontros presenciais e as sessões de prática de Tandem aconteceram, preferencialmente, nas salas de reuniões e no Laboratório de Projetos do Instituto de Letras e Linguística da referida Universidade. Na Figura 04, apresento a foto do Laboratório de Informática onde se desenvolveu a prática de Tandem.

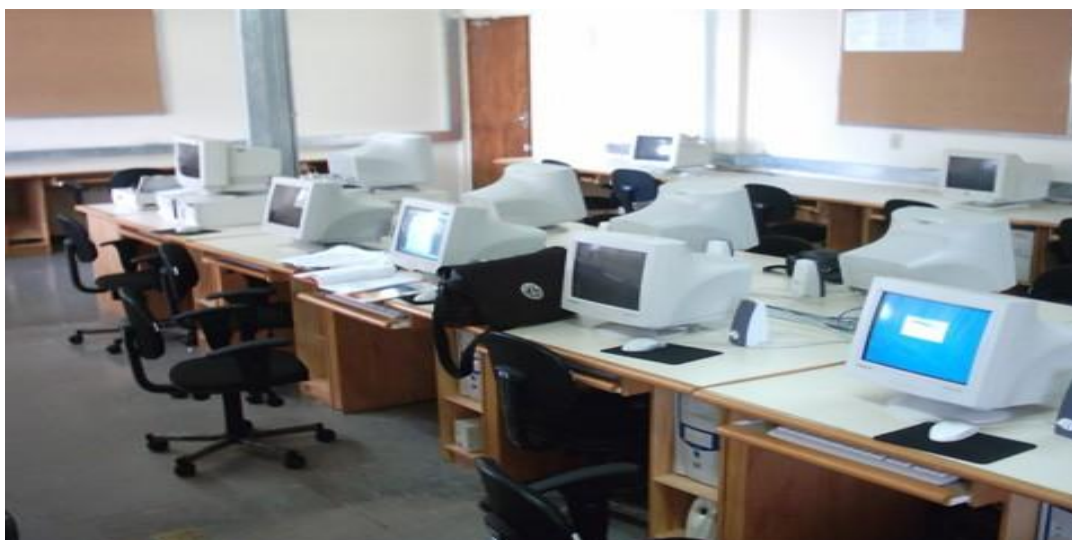


Figura 4 Imagem do Laboratório de Informática

Fonte: Projeto de Tandem - ano 2007

O Laboratório de Informática tornou-se o principal parceiro do Projeto-PIBEG-Tandem, facilitando a consolidação do Projeto. O laboratório foi utilizado pelos participantes, tanto para a realização das sessões de prática de Tandem, objetivo principal do Projeto, como para o período de letramento digital, que tinha como finalidade preparar os professores pré-serviço-participantes, para a realização da prática de Tandem.

2.3 Os participantes do estudo

Participaram diretamente desta pesquisa, um professor pré-serviço bolsista do Curso de Letras da Universidade onde se desenvolveu o estudo e que atuou no Projeto-PIBEG-Tandem como monitor de Língua Inglesa e eu, uma professora em formação continuada, que atuei como colaboradora-pesquisadora-participante. Indiretamente, participaram também, os professores-pré-serviço-participantes da prática de Tandem, com os quais os professores pré-serviço-monitores, atuaram diretamente no referido Projeto.

Usarei, neste texto de pesquisa, o pseudônimo “Billy”, escolhido pelo próprio professor pré-serviço-monitor, para *designar* o participante deste estudo. Billy, de 22 anos, era aluno do quarto período do Curso de Letras e foi selecionado por meio de edital para desempenhar a função de monitor dentro do Projeto-PIBEG-Tandem. Transcrevo a seguir um *e-mail* enviado por Billy.

Na verdade antes mesmo de entrar na Universidade já havia me formado em Inglês em uma escola de idiomas em minha cidade Natal. Meu nível de proficiência em Inglês pode ser considerado avançado, já que me interessei muito pela língua e atualmente trabalho em duas escolas de idiomas voltadas para o idioma em questão. Também pelo fato de ser músico desde os 12, 13 anos de idade e sempre estar em contato com o Inglês facilitou muito as coisas pra mim, já que também sou compositor e escrevo as letras em Inglês/Português (depoimento de Billy enviado por *e-mail* em maio de 2009).

Billy, que estudou em um curso de idiomas, era proficiente na Língua Inglesa, além de gostar de ler, tocar guitarra e estudar, é músico e participa de uma banda de *rock*, conforme perfil, apresentado no Quadro 9.

Quadro 9 Perfil de Billy

Perfil de Billy

Apelido: **Billy the Kid**
Idade: **22 anos**
Nacionalidade: **Brasileiro**
Estado: **Minas Gerais**
Cidade: **Uberlândia**
Interesses: **Música/artes em geral**
Hobby: **desenho/música**
Profissão: **estudante, bolsista e músico**
Estado Civil: **namorando**
Escolaridade: **3º Grau cursando**
Integrantes da família: **pais, irmã e irmão**
Gosto Musical: **heavy-metal, rock-progressivo, jazz, clássico, blues, pop, e country, eletrônica**
Cinema: **anos 70 em geral, trilogia “O poderoso Chefão”**
Literatura: **Machado, William Blake, H.P. Lovecraft, Gabriel Garcia Marques, J.J. Benítez, Tólkien.**
Filosofia de Vida: **“Live fast, Die Young”**
Personalidade: **Xaropaço**
Ídolo: **Tony Iommi**
Segunda Língua: **Inglês**

Projeto de Tandem - ano 2007

Na fase inicial do Projeto, Billy apresentou-se bastante interessado em entender a dinâmica do Projeto-PIBEG-Tandem. O que despertou seu interesse foi principalmente a possibilidade oportunizada pelo Projeto de associar ensino e aprendizagem de línguas com o uso de novas tecnologias, temas esses que sempre despertaram seu interesse.

Eu, colaboradora-pesquisadora-participante, sou professora efetiva no Ensino Fundamental da Rede Estadual de ensino do Estado de Goiás, na época, licenciada para aprimoramento. Paralelamente, atuei também, como professora de Língua Inglesa, de uma Universidade Pública do interior de Goiás, onde trabalhei como contrato especial por mais de dez anos e de onde me afastei, também, por motivos de estudos.

Graduada em letras, Português/Inglês, em uma faculdade isolada do interior de Goiás, sempre tive orgulho em dizer que desde a Educação Infantil, passando pela Educação Básica, Ensino Médio e Ensino Superior, sempre estudei em instituições públicas. Minha formação na área de Língua Inglesa aconteceu, portanto, somente na escola e na faculdade, uma vez que não foi possível, durante esse período, frequentar escolas de idiomas. Devido a grande dificuldade na aprendizagem de línguas, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio e também, no Ensino Superior, sempre procurei suprir minhas deficiências, estudando sozinha, em casa. Toda a experiência construída e vivenciada, bem como as estratégias desenvolvidas, durante os anos de estudo, levei para a sala de aula e compartilhei com meus alunos.

Todavia, sempre senti necessidade e muita vontade de continuar os estudos. Foi então que decidi interromper o trabalho e dedicar-me ao Mestrado, pois, mais do que professora, eu

queria ser, também, uma pesquisadora, principalmente, uma pesquisadora de minha experiência. Ao ingressar no Mestrado, eu trouxe comigo uma série de questionamentos, dúvidas e incertezas. O sentimento provocado por esses questionamentos levou-me a compor um poema que reflete o meu sentimento naquela fase.

Não tenho respostas!

*Eu não tenho respostas,
Eu tenho perguntas...
Muitas perguntas!
Acima de tudo
Eu tenho medo,
Dúvidas, incertezas
Questionamentos, insegurança!
Mas... acima de tudo
Eu tenho fé,
Esperança, e desejos!
E o melhor de tudo...
Rumo ao futuro
Eu encontrei amigos no caminho...
Vocês!
Amigos e parceiros
Que nesta jornada,
estão ajudando-me a encontrar
algumas respostas
e construir novas perguntas!*

(compus esse poema com base em notas de campo do primeiro semestre de 2008)

Ao ingressar no Mestrado, logo eu tive a oportunidade de juntar-me ao Projeto-PIBEG-Tandem, que me conquistou desde o início e no qual pude viver essa experiência, junto com Billy, e os demais membros do Projeto.

No Projeto-PIBEG-Tandem, assim como os professores pré-serviço-monitores, eu também tinha como responsabilidade participar de todas as reuniões e encontros previstos, acompanhando, especialmente, o monitor de Inglês, em todas as etapas de desenvolvimento do Projeto-PIBEG e, principalmente, nas sessões de prática de Tandem no Laboratório de Informática.

Como pesquisadora-colaboradora-participante, no referido Projeto, meu papel foi acompanhar especificamente, as atividades do monitor de Língua Inglesa, acompanhando-o

nos encontros previstos, visando ao desenvolvimento dos objetivos do Projeto PIBEG e, conseqüentemente, desta pesquisa. Mas, indiretamente, terminei também por acompanhar as atividades dos demais monitores, de Francês e de Português.

2.4 Instrumentos para composição do material documentário



Figura 5 Instrumentos para composição do material documentário
Fonte: claudiamestre.blogspot.com

Compõem o material documentário desta pesquisa os textos de campo advindos do Projeto-PIBEG-Tandem, a saber, os arquivos dos diferentes registros que formam o histórico do Projeto e que estão arquivados no Núcleo de Estudos Canadenses – NEC, parceiro do Projeto, na Universidade onde este estudo foi realizado.

O Projeto-PIBEG-Tandem gerou uma série de documentos, dos quais selecionei para a composição do material documentário desta pesquisa, quinze atas das reuniões, quatro relatórios e seis diários reflexivos escritos pelo monitor de Língua Inglesa; oito diários que foram escritos por mim, pesquisadora-participante, os arquivos das duas listas de discussão do *Yahoo*, a lista *Yahoo-ADM-Tandem*, da qual participavam o grupo de professores formadores e a lista *Yahoo participantes-Tandem*, na qual participavam os professores pré-serviço-monitores, eu, e os professores pré-serviço-participantes, bem como as interações da prática de Tandem, que foram arquivadas na lista *Yahoo participantes-Tandem*.

As **atas** foram elaboradas pelos monitores e por mim, colaboradora do Projeto. Nelas foram registrados os conteúdos das reuniões do grupo de professores-formadores e das reuniões dos professores pré-serviço-monitores com os demais professores pré-serviço-participantes. Do início do Projeto, em novembro de 2006 até agosto de 2008, foram elaboradas cerca de vinte atas. Para esse estudo, foram selecionadas quinze, cujos conteúdos retratavam o desenvolvimento do Projeto, bem como a atuação e o desempenho de Billy. As atas foram digitadas e postadas na lista de discussão dos coordenadores e as cópias impressas foram arquivadas no Núcleo de Estudos Canadenses da Universidade onde se desenvolveu esta pesquisa. Redigir as atas, digitar, postar na lista e arquivar era uma responsabilidade, também, dos professores pré-serviço-monitores. No entanto, eu também, como colaboradora contribuía lendo as atas, fazendo algumas correções, orientando e ajudando na sua elaboração. A leitura e análise desse instrumento tiveram como objetivo acompanhar cada ação do Projeto, bem como o desempenho dos monitores e da colaboradora, responsáveis pelo cumprimento do cronograma de atividades e pela elaboração das atas.

Os **relatórios** foram produzidos pelos professores pré-serviço-monitores que eram bolsistas e, de acordo com as exigências da instituição, como bolsistas, eles deveriam apresentar, periodicamente, relatórios de desempenho de suas atividades. Cada professor pré-serviço-monitor elaborou, em cada fase do Projeto, dois relatórios, sendo um relatório parcial, feito no decorrer do Projeto, e um relatório final, elaborado na fase final. Nos relatórios constava a descrição detalhada de todas as atividades realizadas durante determinado período, conforme o plano de trabalho dos monitores. Durante a primeira e a segunda fases do Projeto, cada um deles elaborou quatro relatórios, perfazendo um total de oito. Para efeito de pesquisa, neste estudo, foram observados e analisados, somente os relatórios de Billy, o monitor de Inglês. Esses relatórios, também, foram postados na lista de discussão Yahoo-ADM-Tandem. Por meio deles, pode-se observar tanto o envolvimento do monitor como o desempenho das atividades previstas e o próprio envolvimento do monitor com o desenvolvimento do Projeto.

Os **Diários Reflexivos** foram escritos pelo monitor e por mim, colaboradora-pesquisadora. Eles foram escritos usando a ferramenta do *word* e, em seguida, eram postados na lista Yahoo-ADM-Tandem. Os diários dos monitores foram escritos principalmente na fase inicial do Projeto. Considerando o foco desta pesquisa, foram analisados apenas os diários de Billy que foram escritos mensalmente, após o desenvolvimento das atividades de orientação no laboratório e dos encontros de orientação e planejamento com o grupo de professores-formadores. Nesses diários, procuramos registrar as impressões, angústias e conflitos

vivenciados no decorrer do Projeto. Inicialmente, tanto eu como os monitores tivemos muitas dificuldades com a escrita de diários, principalmente no que diz respeito à reflexão sobre as ações desenvolvidas em cada etapa do Projeto e, até mesmo, quanto à frequência da escrita desses diários.

Tanto eu como Billy registramos as experiências vivenciadas em cada etapa do Projeto, bem como as impressões, as reflexões e até mesmo as dificuldades com as leituras teóricas, as práticas desenvolvidas, bem como as observações das atividades de orientação realizadas no laboratório.

Nossos diários foram escritos, principalmente, na fase inicial. Creio ser importante esclarecer que, quando inserimos o uso da lista Yahoo-ADM-Tandem na rotina de nossas atividades, os monitores deixaram de fazer os diários mais detalhados e passaram a registrar as ocorrências do Projeto em forma de mensagens, que foram postadas nessa lista.

Os meus diários foram escritos, inicialmente, após cada encontro de planejamento e orientação com o grupo gestor. No total, escrevi mais de 30. No entanto, devido à falta de experiência com a escrita de diários, ao analisá-los, percebi que muitos deles se assemelhavam mais ao “gênero ata”, do que ao “gênero diário”, uma vez que não constava neles qualquer reflexão. Eram mais relatos do que diários. Essa observação levou-me a selecionar, para esta pesquisa, um total de oito diários cujos conteúdos traziam além do relato das experiências, alguns momentos de reflexão. Por meio dos diários, pudemos acompanhar nosso envolvimento e nosso amadurecimento dentro do Projeto.

No decorrer do Projeto, outro instrumento muito utilizado por mim, foi o registro de **notas de campo**. Assim que iniciei minha participação no Projeto, destinei um caderno, o “caderno amarelo”, especialmente para o registro de notas de campo do Projeto-PIBEG-Tandem. Esse caderno foi utilizado tanto na fase inicial, como na segunda fase do Projeto e acompanhou-me durante todo o Curso de Mestrado, em todas as viagens, nos encontros, reuniões e momentos de observação no laboratório. Esse caderno tornou-se para mim, um importante instrumento de pesquisa e fonte de material documentário, uma vez que nele, cronologicamente, eu registrei cada momento desta experiência. Das anotações nesse caderno, surgiram as atas que escrevi, bem como os diários e relatos. As notas de campo, de forma muito especial, ajudaram-me a olhar para a experiência vivida de forma mais detalhada e específica, uma vez que elas retrataram a experiência vivida e as dificuldades encontradas ao longo do percurso. Por meio das notas de campo, eu pude refletir sobre o meu processo de tornar-se colaboradora, bem como sobre o processo em que Billy tornava-se um professor.

Foram criadas duas **listas de discussão do Yahoo** sobre as experiências vivenciadas no Projeto de Tandem. A primeira foi utilizada somente pelo grupo de professores-formadores e, neste texto de pesquisa, essa primeira lista será denominada “lista Yahoo-ADM-Tandem”. A segunda lista foi utilizada pelos professores pré-serviço-monitores, pelos professores pré-serviço-participantes e por mim. Essa segunda lista foi denominada de “lista Yahoo-prática de Tandem”. Ambas foram criadas com o objetivo de facilitar a comunicação entre os participantes do Projeto-PIBEG-Tandem, que, inicialmente, ocorria por meio de *e-mails* e cartazes e até mesmo por telefone. Essas listas serviram, ainda, como meio pelo qual os professores formadores orientavam monitores e colaboradora. Seu conteúdo compõe um vasto e rico material documentário, uma vez que elas contêm todos os contatos entre monitores e participantes, além de perguntas e questionamentos em relação ao andamento do Projeto. Esse material, por sua vez, serviu para que pudéssemos analisar e refletir sobre o relacionamento estabelecido com os participantes do Projeto. Por meio dele, pudemos acompanhar os avanços, as dificuldades encontradas, assim como as soluções que buscamos para superar as dificuldades e, principalmente, por meio dela, pudemos estabelecer um rico diálogo entre coordenação, monitores e colaboradora, o que favoreceu o bom êxito do Projeto.

A lista Yahoo-ADM-Tandem foi composta por sete membros, conforme o Quadro 10. Nela, foram postados e arquivados todos os documentos de cada fase do Projeto. Essa lista foi acessada e utilizada somente pelo grupo de professores-formadores. O Quadro 10 apresenta uma síntese do número de membros da lista Yahoo-ADM-Tandem.

Quadro 10 Membros da lista Yahoo-ADM-Tandem



Fonte: lista Yahoo-ADM-Tandem

O Quadro 11 apresenta uma síntese do número de acesso do grupo de professores-formadores, por ano de atividade do Projeto.

Quadro 11 histórico de acesso à lista Yahoo-ADM-Tandem

Message History

	Jan	Feb	Mar	Apr	May	Jun	Jul	Aug	Sep	Oct	Nov	Dec
2009	1		5	16	2							
2008	12		6	5	6	3			6			3
2007	70	26	17	16	26	26	30	7	15	26	11	26
2006											8	11

 **Yahoo! Answers** What's this?

Fonte: lista Yahoo-ADM-Tandem

Obs.: total de mensagens postadas na lista de discussão da coordenação e monitores: 381

Ano de 2006: 19 mensagens postadas;

Ano de 2007: 297 mensagens postadas;

Ano de 2008: 41 mensagens postadas;

Ano de 2009: de janeiro a maio: 24 mensagens postadas

Na lista dos professores pré-serviço-participantes e dos professores-pré-serviço-monitores, (Quadro 11) participaram, na fase inicial, dezesseis membros. Hoje, na terceira edição do Projeto, participam da lista cerca de 35 membros. Essa lista era acessada apenas pelos professores pré-serviço-monitores, por mim e pelos professores-pré-serviço-participantes do Projeto-PIBEG-Tandem. No Quadro 12, apresento uma síntese do número de membros da lista Yahoo-prática de Tandem. Por meio dessa lista, os alunos participantes, os monitores e colaboradora puderam comunicar-se, tirar dúvidas e compartilhar as experiências de aprendizagem vivenciadas nesse contexto.

Quadro 12 Membros lista Yahoo-prática de Tandem



The image shows a screenshot of the 'Info' tab in a Yahoo! Groups interface. At the top, there are two tabs: 'Info' (selected) and 'Settings'. Below the tabs, the 'Group Information' section is displayed with the following details: 'Members: 35', 'Category: Distance Learning', 'Founded: Jan 15, 2007', and 'Language: English'. Below this section, there is a 'Yahoo! Groups Tips' section.

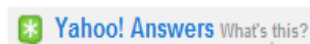
Fonte: arquivos do Projeto de Tandem

No Quadro 13, apresento o número de acesso à lista, pelos seus membros, em cada ano de atividade do Projeto.

Quadro 13 Histórico de acesso à lista Yahoo-prática de Tandem

Message History

	Jan	Feb	Mar	Apr	May	Jun	Jul	Aug	Sep	Oct	Nov	Dec
2009			11	15	48	4						
2008	13		9	43	8	35	27	14	35	42	20	2
2007	17	24	12	4	19	16	14	13	2	2	27	19



Fonte: arquivos do Projeto de Tandem

Obs.: total de mensagens postadas na lista Yahoo-prática: 496 mensagens postadas pelos monitores, colaboradora e demais alunos participantes.

Ano 2007: 170 mensagens

Ano 2008: 248 mensagens

Ano 2009: 78 mensagens

Embora esse não seja o foco deste estudo, observando os números de acesso em ambas as listas, pode-se observar que, na fase inicial do Projeto, ocorreu um maior número de acessos, o que se justifica pelo fato de que, no início, todos estavam conhecendo a proposta, aprendendo a usar as ferramentas e aprendendo, também, a desempenhar os diferentes papéis ocupados naquele contexto.

Após descrever os instrumentos utilizados para a composição do material documentário, nesta pesquisa, passo a relatar os procedimentos de análise desse material.

2.5 Análise do material documentário

Ao iniciar o processo de escrita deste texto de pesquisa, vivenciei um momento difícil, considerado por Clandinin e Connelly (2000), como um período de transição, que marca o momento em que passamos dos textos de campo para a composição do texto de pesquisa. Esse momento, na perspectiva desses autores, é marcado, por alguns conflitos e dilemas que emergem quando começamos a refletir sobre as questões de significado, significância e propósito do nosso trabalho.

A experiência vivida no Projeto-PIBEG-Tandem foi registrada por meio de diferentes textos de campo que formam o material documentário desta pesquisa. Conforme já discutido, esse material é formado por diários reflexivos, atas, relatórios, arquivos das listas de discussão Yahoo, entre outros documentos do Projeto-PIBEG-Tandem. Antes de iniciar o procedimento de análise do material documentário, o pesquisador narrativo, em geral, passa por um difícil processo de organização e de seleção desses textos de campo que, por meio da composição de sentido, são reconstruídos como textos de pesquisa.

A análise desse material documentário, neste estudo, deu-se por meio da composição de sentidos, conforme Ely, Vinz, Downing e Anzul (2001). Ao vivenciar o processo de composição deste texto de pesquisa, comparei a experiência de composição de sentidos com o trabalho de um tecelão que, juntando vários fios, ao final, tem uma peça ou um tecido único.

Em geral, para configurar e reconfigurar nosso pensamento a respeito dos dados, nós precisamos ouvir, atentar e tornar familiar aquilo que desperta nosso interesse no tópico em primeiro lugar. Portanto, muito cedo nesse processo é importante escrever, considerar, falar, pensar e escrever mais ainda.⁶ (ELY; VINZ; DOWNING ; ANZUL, 2001, p. 20). (tradução da pesquisadora)

Da mesma forma, o processo de análise na PN inicia com a composição de temas que, de acordo com Ely, Vinz, Downing e Anzul (2001), não emergem ou nascem automaticamente dos textos de campo. É nesse sentido que é necessário ler, reler, contar e recontar até que se consiga compor os temas de forma que eles possam fazer sentido para o pesquisador.

Ainda refletindo sobre esse processo de composição de sentidos, creio ser relevante destacar o quanto me senti à vontade com a questão da flexibilidade quanto ao uso da linguagem proporcionada pela PN. Para Mello (2004), a forma narrativa no texto de pesquisa “constrói possibilidades de espaço para a reflexão e expressa as experiências vividas ou relatadas. É possível mas, não imprescindível, usar outras formas de escrita tais como, poesia, teatralização, vinhetas, ficção, imagens entre outras” (MELLO, 2004, p. 91)

Ao iniciar o processo de composição de sentidos, o pesquisador narrativo precisa ser capaz de articular o relacionamento entre os interesses pessoais, problematizando, também, o sentido de significância por meio de amplas questões sociais, conforme Clandinin e Connelly

⁶ In order to figure and refigure our thinking about the data, we need to listen, attune, and grow familiar again with what brought us to our interest in the topic in the first place. So, very early in the process it is important to write, consider, talk, think, and write more.

(2000). É ainda por meio da composição de sentidos que o pesquisador narrativo relata as aprendizagens construídas acerca de uma determinada experiência vivida, o que, na visão desses autores, talvez dificilmente pudesse ser aprendido de forma significativa, somente por meio de teorias ou métodos.

No momento da composição de sentidos, o pesquisador narrativo, ao afastar-se do contato direto, próximo e diário do campo de pesquisa, volta sua atenção, principalmente para os textos de campo. É o início de um importante processo de ler e reler esses textos, objetivando a composição do texto de pesquisa. É o momento em que mudamos do espaço de viver histórias (*living*), para experimentar o espaço de contar e recontar as histórias vividas (*telling and retelling*) Clandinin e Connelly (2000).

No decorrer do processo de composição e de construção de um texto de pesquisa, o pesquisador narrativo experiencia diferentes dilemas relacionados a questões de voz, autoria, audiência e forma narrativa. As tensões provocadas por esses dilemas devem ser negociadas, conforme Clandinin e Connelly (2000), dentro espaço tridimensional da PN, marcados pelos aspectos do pessoal e social, do tempo e do espaço/lugar.

Ao situarmos uma pesquisa no espaço tridimensional da PN, no momento de análise e de composição de sentidos, uma série de questionamentos, produzidos pelos aspectos social, temporal e de lugar/espaço, emergem e precisam ser, portanto, considerados.

[...] como pesquisadores, as circunstâncias, e os ângulos de observação, influenciam o que nos interessa, as perguntas que perguntamos, o foco de nosso estudo, e os métodos de coleta, assim como a forma de análise. E o significado que compomos dos nossos Projetos de pesquisa, são filtrados por meio de nossas crenças, atitudes e experiências anteriores, bem como por meio de ambas as posições teóricas, formais e informais que nós compreendemos ou acreditamos.⁷ (ELY; VINZ, DOWNING; ANZUL , 2001, p. 38) (tradução da pesquisadora).

Esse é, portanto, um período marcado por questionamentos sobre os participantes do estudo, o porquê de estarmos escrevendo, que contextos pessoais, teóricos e práticos são relevantes tanto para pesquisa, como para os resultados da mesma, conforme Clandinin e Connelly (2000).

⁷ As researchers our stances, our angles of repose, do affect what we are interested in, the questions we ask, the foci of our study, and the methods of collection as well as the substance of analysis. And the meaning we make from our research projects are filtered through our beliefs, attitudes, and previous experiences as well as through both the formal and informal theoretical positions we understand or believe in.

Após o esclarecimento desses pontos, que julgo serem relevantes para a compreensão de como essa PN se constituiu, passo a apresentar o capítulo de análise deste estudo.

Na primeira parte do capítulo de análise, apresento as histórias construídas ao longo do caminho, compostas com base nas experiências que juntos, Billy e eu, vivenciamos no Projeto-PIBEG-Tandem.

Na segunda parte, apresento a reconstrução das histórias. E, reconstruindo histórias e compondo sentidos, respondo o objetivo deste estudo, bem como a questão de pesquisa apresentados inicialmente.

foi a partir dessa narrativa, *sobre histórias e memórias*, que começou a despertar meu lado contador de histórias. Comecei a sentir-me um pouco mais leve e mais solta.

Talvez não possa dizer que eu me haja tornado uma grande contadora de histórias ou que consegui contá-las tão bem, nesse trabalho. Mas, depois de certo tempo percebi que não existe um jeito certo e único para se contar histórias. Na verdade, aprendi que cada um de nós pode contá-las de um jeito diferente. Foi quando percebi que podia contar minha história, usando minha voz, meu tom e meu ritmo.

A opção por apresentar esta narrativa fundamenta-se nos movimentos da PN, Clandinin e Conelly (2000), que valorizam as histórias vividas e as histórias passadas como uma forma de compreender as histórias presentes e as histórias futuras, vividas ou a serem vividas em um processo investigativo. Bem, vamos às minhas histórias.

3.1 Sobre histórias e memórias! Onde estão minhas histórias?

Ando a procurar minhas histórias! Sempre me pareceu tão fácil contá-las! Aliás, já contei tantas e agora? Por que tanta dificuldade em começar? Pensando bem, as histórias que eu contava não eram minhas, eram histórias outras. Agora, que desejo as minhas contar, não sei como começar! Sei que elas estão lá, encravadas e guardadas em algum lugar de minha memória. São histórias de experiências que vivi e que agora quero compartilhar.

Tenho que admitir! Estou prenhe de uma ideia, de uma vontade, e também de uma necessidade de escrever e dizer a experiência que vivi! Mas já vou logo dizendo, não quero sofrer! Quero um parto sem dor, sem traumas, sem rancor. E mesmo sabendo que as histórias são tão grandes, são tão fortes e marcantes, insisto em dizer, quero apenas lembrar, recordar, contar e recontar! Não quero sofrer! Quero lembrar de cada uma delas, tranquila e serenamente e, se possível, contá-las e recontá-las com uma boa dose de amor e de humor!

Foi preciso ensaiar exercitar, colocar minha cabeça para trabalhar... Lembrar, contar e recontar, viver e reviver cada experiência! É um processo que exige muita paciência, um processo de criação, de composição! É preciso achar o tom, compor a letra, encontrar a melodia para então ouvir o som! “Você consegue”, uma doce e calma voz me dizia, “vamos lá! Você viveu essa história, agora é só parar, refletir, e começar a contar! Que tal começar com sua experiência de aprender e de ensinar!?”

O tempo continuou passando! Insistia em perguntar-me, onde estavam minhas histórias. Já não sabia o que pensar! Cheguei a imaginar que tinham sido roubadas, ou furtadas da minha memória! Ou seria a minha memória que já não havia? Continuei com minha busca procurando em cada sala, cada mala, cada espaço que havia! Achei uma, bem pequenininha. Que pena! Essa história não era minha! E de tanto procurar, em minha infância fui parar; quem sabe aqui poderei minhas histórias encontrar? Já quase a desesperar, pude enfim acalmar-me!

Com certeza, não havia como errar, afinal, a infância é o lugar de histórias morarem. Sim, lá estavam, todas elas bem guardadas, embrulhadas. Algumas um pouco empoeiradas, cansadas de tanto esperar que alguém chegasse para contar. Ao abri-las, uma a uma, num instante percebi: “Quantas histórias, quantas cores, quantos sabores e quantos amores de que já nem me lembrava mais! São histórias de criança, de alguém que já não sou mais. São histórias de lugares de pessoas muito especiais! De fantasias, de vontades, de sonhos e muito mais!”

Naquele instante eu descobri que o melhor ainda estava por vir! É que descobri que o bom mesmo de uma história é que, quando achamos uma, outras aparecem para comemorar! E assim, no final de cada uma, muitas outras histórias há. Foi só começar a contar, que apareceram minhas histórias da infância que passou. As histórias de adolescer, que são histórias de crescer e de aprender a viver!

Não consigo descrever o sentimento, a euforia, um misto de surpresa, de tristeza e alegria, o que vivi naquele dia! Não posso esconder também a dor e o pesar em saber que por tanto tempo lá ficaram tão sozinhas, tão guardadas a me esperar. Ainda bem que o tempo não conseguiu apagar todas elas. Ainda há muitas histórias que um dia poderei contar.

Já que as encontrei, não quero mais perdê-las. Vou guardar bem as chaves, pois é claro que vou voltar! Quero visitar cada uma e assim, bem devagar, com calma e paciência, uma a uma contar.

Agora, tenho outro desafio! É hora de contar a mais nova história que há! São histórias de uma experiência de aprender e de ensinar, que vivi nos últimos anos, viajando para outro lugar! É a história de uma professora que em pesquisadora queria tornar-se! Uma história que vivi com outro personagem. Um professor pré-serviço que também sabia cantar e junto comigo, também, quis aprender novas formas de outra língua falar.

Convido você a sentar-se. Afinal, uma história não se conta com pressa. É preciso ouvir com atenção e estar disposto também, a abrir o coração! Antes de começar quero

compartilhar um segredo, uma verdade que mexeu com minha emoção. É que aprendi que, com cada história lida, contada, vivida ou ouvida, cada um de nós pode aprender uma lição, que valerá para toda a vida!

O “despertar” para a construção de histórias, aconteceu diante de um grande desafio. O desafio de contar e recontar algumas das experiências que foram vivenciadas ao longo da jornada na qual me tornei uma pesquisadora narrativa. O contar e o recontar dessas histórias, nessa Dissertação, deu-se por meio de um processo de composição de sentidos (ELY; VINZ; DOWNING; ANZUL; 2001).

Esse processo de escrita e de composição de sentidos neste texto de pesquisa deu-se em meio a muitas viagens, malas e livros. Essas viagens tornaram-se momentos propícios para refletir sobre as experiências vividas com a prática de Tandem e todo o processo investigativo, além das leituras realizadas. Foi nesse processo de “Tandem”, viajando, refletindo, lendo e escrevendo, que comecei a ver a mim mesma como alguém cruzando fronteiras.

E foram inúmeras as fronteiras ao longo dessa jornada. Cruzando fronteiras e enfrentando barreiras comecei a deparar-me com algumas indagações. “Quem sou eu?”, acima de tudo, quem sou eu agora? O que estou fazendo aqui? Afinal, aonde é que eu quero chegar? Perguntas, dúvidas e muitos questionamentos.

Decidi recolher todas as perguntas, as dúvidas e os questionamentos, juntar com os sonhos, as expectativas, os livros, colocar tudo em minha mala e partir, deixando para trás o porto seguro, o meu estado, a minha cidade, a minha casa, a minha sala de aula, as velhas práticas de ensino. Parti, cruzando fronteiras e enfrentando o desconhecido com o objetivo de encontrar novos caminhos, conhecer novas práticas, viver novas experiências, enfim, chegar até aqui e contar a minha história.

No início, a única certeza que eu tinha era que queria estudar e aprender em um lugar onde pudesse refletir sobre minha prática, sobre a formação de professor de Língua Estrangeira, e se possível, associar esses temas com o uso das novas tecnologias.

Até chegar neste ponto, foram muitas as tentativas de encontrar a melhor forma, o melhor caminho que pudesse refletir um pouco das experiências vividas. As histórias foram surgindo, à medida que eu lidava com meus textos de campo. Depois de tanto experimentar, escrever, deletar, recortar e colar, decidi que era assim mesmo que eu iria começar. E de forma simples, bem clara, as experiências mais marcantes eu iria registrar.

Para facilitar a compreensão do processo das histórias relatadas e reconstruídas sobre a prática de Tandem vivida, este capítulo foi dividido em duas partes. Na primeira parte, **Cruzando fronteiras, construindo histórias**, apresento quatro blocos de histórias, construídas ao longo desta jornada, a saber, as *histórias de aprender sobre o Tandem*, as *histórias de aprender a lidar com a tecnologia*, as *histórias de construção de parcerias* e as *histórias de ser professor e ser colaboradora no Projeto-PIBEG-Tandem*.

Na segunda parte, **reconstruindo histórias, compondo sentidos e respondendo minhas questões de pesquisa** apresento a reconstrução das histórias por meio de temas que foram compostos durante esse processo, a saber, as *histórias de dificuldades, incertezas e receios iniciais*. São histórias sobre as experiências de colaboração, de ser professora e ser pesquisadora vividas no contexto da prática de Tandem, entre outras. Por meio da análise, que, na PN dá-se pela reconstrução das histórias vividas, pretendo responder meu objetivo e questão de pesquisa como proposto inicialmente.

3.2 Primeira parte: cruzando fronteiras, construindo histórias



Figura 7 O caminho das histórias

Fonte: nocentrodemim.blogs.sapo.pt

As histórias construídas, ao longo desta jornada, que passo a apresentar neste momento, sintetizam as experiências vividas nessa viagem, a bordo do Projeto-PIBEG-Tandem. Ao parar para recobrar, contar e recontar as histórias percebi que, nesse contexto, todos nós, os participantes do Projeto, de uma forma ou outra, cruzamos ou, pelo menos tentamos cruzar várias fronteiras.

Inicialmente, a fronteira da ansiedade inicial para a compreensão do Projeto, do contato presencial para o contato a distância, da insegurança e receios iniciais (principalmente os que sabiam menos a língua) para enfrentar o desafio de tentar praticar a língua, do ser falante de língua materna para ser aquele que precisa ensinar sua própria língua como língua estrangeira, enfim, da falta de preparo e experiência para o amadurecimento no decorrer do percurso percorrido.

Convido você, nesse momento, a embarcar comigo, viajar e aproveitar essa oportunidade para refletir e aprender com cada uma das histórias que se seguem.

3.1.1 Histórias de aprender sobre o Tandem

Este bloco é composto por quatro histórias, a *minha história com o Tandem*, na qual relato como fui conquistada pelo Tandem; *o papel do monitor*, na qual relato algumas lições aprendidas no desempenho dos diferentes papéis de colaboradora, pesquisadora e participante, exercidos no Projeto de Tandem, *profile, o cartão de apresentação no site do Sharedtalk*, a história do *caderno amarelo* por meio da qual relato as aprendizagens e as experiências com as notas de campo e os registros do Projeto e, finalmente, *uma janela para o mundo*, uma história na qual apresento, metaforicamente, as diferentes janelas que se abriram ao longo da jornada de aprendizagem no Projeto de Tandem.

3.1.1.1 Minha História com o Tandem

Minha história com o Tandem começou com um flerte que, em seguida virou um namoro que acabou me envolvendo completamente. Hoje, posso dizer que estou profunda e seriamente comprometida com o senhor Tandem, que me conquistou para sempre.

O Flerte!

Você deveria mudar de orientador...

Porquê você não trabalha com Tandem?

Tandem? O que é isso?

Não sei muito bem, mas, sei que há uma professora

Trabalhando com isso.

É algo novo, interessante!

Acho que vai dar certinho pra você!

Fala com ela...

Tenho certeza que ela vai te aceitar!

Mas eu não tenho intimidade com essa professora!

Não preocupa, ela é muito legal!

E se não der mais tempo?

Tenta!

De qualquer forma você terá que refazer seu Projeto mesmo!!

É! Vou falar com ela. Se der...

(notas de campo da pesquisadora, no segundo semestre de 2006)

Sempre tive vontade de estudar, no entanto, não queria apenas estudar para ter um título. O meu desejo era crescer na minha área de atuação, o ensino de línguas e formação de professores. Naquela época, parecia-me que nenhuma instituição do meu Estado, próximo à minha casa, oferecia cursos nas áreas que pudessem atender as minhas necessidades e expectativas. Foi então que tomei conhecimento de uma Universidade Federal no Triângulo Mineiro, que oferecia Mestrado em Linguística e Linguística Aplicada. Especificamente, oferecia a “Linha três”, que permitia estudar e trabalhar com Ensino de Línguas, Novas Tecnologias e Formação de Professores.

Após os contatos iniciais com a Universidade, eu estava decidida que era isso mesmo o que eu queria. Mesmo não conhecendo nenhum professor/orientador, parti, levando na mala muitas expectativas, vontade, coragem e a certeza de que esse seria o caminho para minha formação.

Ingressar no Mestrado foi um grande desafio e, com certeza, a primeira e grande fronteira que tive que cruzar. Lembro-me claramente da primeira viagem para me inscrever no processo seletivo e buscar mais informações sobre o curso de Mestrado. Tudo era muito novo! Não conhecia a cidade, não conhecia a Universidade, muito menos as pessoas.

Não consegui passar na primeira seleção, mas adquiri o direito de começar como aluna especial. Foi nessa fase, cursando duas disciplinas, que ouvi falar do Tandem pela primeira vez. Foi o início do namoro.

O namoro!

*Procurei a professora que trabalha com Tandem
Afinal, não tinha nada a perder!
Disse a ela que queria fazer uma “proposta indecente”:
“Você não quer ser minha orientadora?”
Podemos conversar, ela respondeu.
Puxa vida! Ela me chamou pra conversar
Queria que eu falasse um pouco das minhas ideias!
A conversa seria em sua sala!
Fiquei com medo...
Que nada...ela me falou do Projeto de Tandem,
Do grupo que estava iniciando
Um Projeto novo onde todos aprenderiam juntos...
Se você quiser fazer parte...
Se quero!!
Ela me passou um artigo sobre o Tandem...*

*Peguei o ônibus e não conseguia relaxar!
Li o artigo durante a viagem...e
Comecei a imaginar um tema que pudesse apresentar
“aprendendo e ensinando.com.você e eu...
Foi assim que começou...
Pronto!
O namoro se firmou!
(Fonte: notas de campo da autora, segundo semestre de 2006)*

Nessa fase do namoro, como aluna especial, comecei a ler artigos em Inglês, que tratavam dos objetivos, das características, dos princípios e das particularidades do Tandem. Fiquei fascinada com a proposta e comecei a ler tudo sobre o assunto. A cada leitura realizada, sentia-me mais envolvida e apaixonada. Estava muito empolgada, o que não impediu que eu entendesse a filosofia do Tandem. Naquele momento tive a certeza de que o Projeto de Tandem seria, para mim, uma grande oportunidade.

Logo fui convidada a participar da primeira reunião do grupo de professores-formadores e foi nessa reunião que conheci os demais participantes do Projeto de Tandem. Naquele dia, após a primeira reunião, eu voltei para casa muito acelerada, com tarefas de leitura e já com a próxima reunião agendada. Eu estava a um passo do casamento!

O casamento!

*Após a leitura de alguns textos
O casamento aconteceu na primeira reunião
Com os participantes do Projeto de Tandem!
Foram testemunhas as orientadoras do Projeto e
Os monitores com os quais eu trabalharia daquele dia em diante!
Foi maravilhoso sentir que fazia parte de um grupo de pesquisa
E que eu seria colaboradora e participante!
Foi um encontro gostoso
Dali eu saí com a certeza
De que minha história com o Tandem
Era séria e pra valer!
Hoje posso dizer!
Estou completamente envolvida e comprometida
Com o senhor Tandem!*

(Fonte: notas de campo da autora, segundo semestre de 2006)

O casamento aconteceu e minha relação com o Tandem firmou-se, desenvolveu-se. Tornei-me, portanto, colaboradora de um Projeto de ensino desenvolvido na Universidade na

qual iniciava meu Mestrado. Mas, devo admitir que o papel de colaboradora desencadeou em mim dois sentimentos diferentes: orgulho e medo.

No início senti-me orgulhosa por fazer parte desse novo grupo, pioneiro no estudo de Tandem mediado pelo MSN Messenger no contexto de ensino e aprendizagem de Línguas e formação de professores, naquela instituição. Por outro lado, esse relacionamento provocou em mim, também, certo medo. Principalmente o medo de lidar com um tema tão novo e de atuar nesse *lugar* e nesse *espaço*⁸ tão diferente.

3.1.1.2 O papel do monitor: as lições aprendidas no Projeto de Tandem

Na fase inicial do Projeto-PIBEG-Tandem. A minha tarefa seria acompanhar Billy no desenvolvimento de seu plano de trabalho. Cabe lembrar, como dito no capítulo de metodologia desta Dissertação, que havia outros monitores, mas detenho-me, principalmente nas histórias vividas com Billy, o monitor de Inglês.

Nesse percurso, Billy e eu vivenciamos algumas dificuldades, uma vez que não estávamos muito seguros quanto aos papéis por nós desempenhados no Projeto de Tandem. Embora cientes de que havia um plano de trabalho a ser observado, foi numa reunião, com a presença do grupo de professores-formadores, que Billy e eu começamos a vislumbrar quais seriam nossos papéis, bem como a dimensão do Projeto.

Ficaram definidos, mesmo que de maneira relativamente ainda primária, o papel que os monitores iriam cumprir a partir daquele momento, ou seja, acompanhar o desenvolvimento dos alunos que seriam posteriormente escalados para o Projeto; estabelecer uma razão entre a autonomia e compromisso para com a Instituição, elaborar e conduzir reuniões e desenvolver materiais que viriam de encontro com a necessidade dos alunos selecionados (Ata do Projeto escrita por Billy em 15/09/2006).

O plano de trabalho de Billy apresentava uma série de atividades que incluíam, por exemplo, sua formação como monitor. De acordo com o esse plano, Billy deveria participar de todo o processo de organização, planejamento e desenvolvimento do Projeto-PIBEG-Tandem. Billy deveria desempenhar atividades bem específicas, como leituras de textos

⁸ As palavras *espaço* e *lugar*, neste texto de pesquisa, são usadas com base nos pressupostos da Pesquisa Narrativa.

teóricos, planejamento das atividades, bem como o acompanhamento do grupo de alunos-pré-serviço-participantes de Inglês, nas atividades de prática de Tandem no laboratório de informática.

Nessa ocasião também ficou definido que a próxima reunião deveria ser conduzida pelos monitores, pois, a partir daquele momento, seriam eles que teriam o contato mais direto e efetivo com os alunos selecionados, então seria importante que os mesmos se sentissem seguros e confiantes na presença dos monitores (Ata do Projeto escrita por Billy em 15/09/2006).

Sem dúvida era uma experiência muito nova. Não havia como saber, exatamente, o que fazer. Percebi que, além de proficiência em língua estrangeira, e também em relação ao uso da tecnologia, esperava-se de Billy, como monitor e de mim mesma, como colaboradora, uma capacidade de coordenar, tomar iniciativas e decisões.

Billy e Naildir, vocês dois ficaram de marcar uma data e organizar uma pauta para a próxima reunião do grupo (o grupo todo). Isso já foi feito? Qual a data selecionada? Precisamos avisar a todos com antecedência, lembram? Não quero que ninguém falte a essa reunião. Por favor, comuniquem a data o mais rápido possível. Obrigada, a coordenação (msg. postada na lista da coordenação em 03/05/2007).

Olá professora, tudo bem? Desculpe a demora mas já encontrei o endereço de bons *sites* de busca de parceiros Tandem e inclusive já postei na nossa lista. Achei muito boa a proposta da Naildir, (logo abaixo) e penso que a opção do dia 14 é muito boa. Dê uma olhada e me dê uma posição OK? Billy (Msg postada por Billy em 04/05/2007).

Os monitores têm a responsabilidade de acompanhar os alunos participantes, de organizar e desenvolver reuniões ordinárias com o grupo uma vez que cada monitor tem um plano de trabalho a ser desenvolvido e esse plano deve estar em consonância com o Projeto maior. (...) embora tenha ocorrido uma série de dificuldades e de imprevistos houve também crescimento especialmente em relação ao letramento dos alunos participantes e o amadurecimento do Projeto (Ata do Projeto-PIBEG-Tandem do dia 26/09/2007).

Aos poucos, Billy e eu nos conscientizamos de nosso papel e começamos a nos ajudar. Como eu não tinha muita experiência com a tecnologia, Billy ajudou-me muito nessa área e, como Billy não tinha muita experiência com o papel de monitor, especialmente com o planejamento e a organização das atividades, eu procurei ajudá-lo nessa área também. Estávamos aprendendo a trilhar o caminho da colaboração, ilustrado na Figura 8.



Figura 8 O caminho da colaboração
Fonte: google imagens, acessado em maio de 2009

Superadas as dificuldades iniciais, Billy e eu passamos a desempenhar o nosso papel dentro do Projeto de forma colaborativa, conforme ilustrado na Figura 08, organizando reuniões e encontros, elaborando pautas, realizando leitura de textos teóricos e principalmente, dedicando-nos à compreensão do funcionamento do Projeto, preparando-nos para a prática de Tandem, juntamente com os demais participantes. Havia muito que fazer, principalmente em relação ao preparo dos professores pré-serviço-participantes quanto ao uso das ferramentas, cadastramento no Projeto e em *sites* de busca de parceiros.

3.1.1.3 Profile: cartão de apresentação no site do sharedtalk

Entre as diferentes tarefas a serem desempenhadas no projeto-PIBEG-Tandem, os professores pré-serviço-monitores deveriam ajudar os professores pré-serviço-participantes no processo de busca de parceiros para a prática de Tandem.

Essa tarefa levou-nos a pesquisar uma série de *sites* de relacionamento, uma vez que não foi possível, em nosso Projeto, estabelecer parcerias com nenhuma instituição de ensino estrangeira, como previsto em um de objetivos do Projeto. Entre os diversos *sites* pesquisados, o *Sharedtalk*, pareceu-nos o mais indicado para a busca de parceiros, uma vez que atendia as nossas necessidades.

Billy e os demais monitores convocaram os alunos para fazerem o cadastro nesse *site*, o qual exigia a postagem de um pequeno resumo utilizando a língua materna e a língua-alvo,

Inglês ou Francês, com informações iniciais sobre si mesmos, de forma que pudessem encontrar um parceiro de Tandem.

A começarmos pelo grupo de professores-formadores, todos nós fizemos o resumo. Em seguida, os monitores iniciaram o processo de orientação dos professores pré-serviço-participantes. A proposta é que esse resumo fosse construído de forma colaborativa e que todos ajudassem no processo de elaboração e de correção dos resumos que, posteriormente, foram postados no *site* do *sharetalk*, conforme Figura 4.

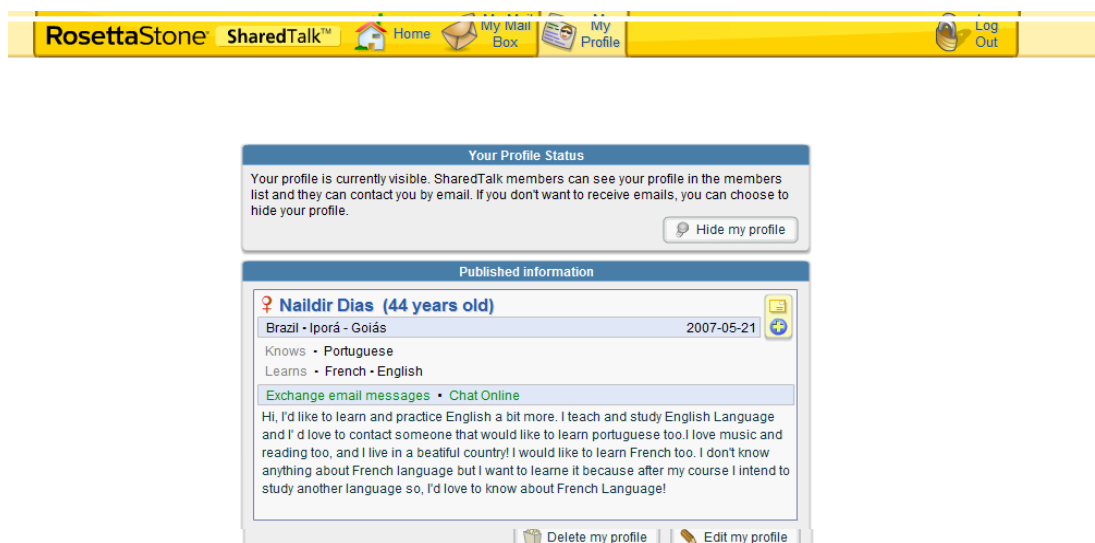


Figura 9 – a apresentação no *site sharetalk*
Fonte: *site sharetalk* acessado em março de 2009

Paralelamente, Billy e os demais monitores deveriam orientar o processo de elaboração dos perfís que seriam postados no *site* do Projeto-PIBEG-Tandem. Esses perfís, com informações básicas sobre os participantes, foram escritos também, na língua materna, em Inglês e em Francês. Todos deveriam participar juntos desse processo.

Uma das alunas me enviou um *e-mail* questionando se o perfil não deveria ser algo mais informal, como foi decidido em uma das reuniões. Eu disse a ela que iria tirar essa dúvida e lhe daria um retorno. Acho que estamos com problemas de comunicação. Acredito que o perfil é algo muito pessoal, e os meninos disseram que os alunos tiveram dificuldades em preencher os requisitos estipulados na reunião. Sinceramente não sei o que fazer. (msg postada pela monitoria na lista da coordenação em 13/01/07).

Tanto os perfís ou *profiles*, como os resumos em língua estrangeira, foram muito importantes porque, no meu entender esses instrumentos foram nossos cartões de apresentação no *site* do *sharetalk* e no *site* do Projeto-PIBEG-Tandem. As informações contidas no perfil

e no resumo facilitaram o contato inicial com os membros do *site* e, posteriormente, pudemos estabelecer nossas parcerias para a prática de Tandem.

Contudo, ao iniciarmos as primeiras atividades de cadastro no *site* de relacionamentos *sharetalk*, por exemplo, buscando parceiros para efetivar a prática de Tandem, percebi que as orientações não estavam acontecendo conforme o planejado.

Os professores-pré-serviço-participantes já estavam cadastrados no Laboratório de Informática e a tarefa de Billy era ajudá-los a escrever os resumos e os perfís, com informações pessoais básicas, em Inglês, a língua-alvo do Projeto para um dos grupos de alunos. Mas, a maioria desses alunos teve muita dificuldade em desenvolver essa tarefa, especialmente em usar a língua estrangeira. Percebi que Billy também estava inseguro quanto ao papel que deveria desempenhar naquele momento.

Em um dos encontros presenciais, Billy havia solicitado aos alunos que lhe enviassem os perfís e resumos elaborados, por escrito ou por *e-mail*, para que ele pudesse corrigí-los. Uma vez corrigidos, esses resumos seriam utilizados para cadastrá-los, no *sharetalk* e os perfís deveriam ser postados nos arquivos da lista de discussão do *Yahoo*, a lista de discussão dos professores pré-serviço-participantes, coordenada pelos professores pré-serviço-monitores.

Nessa reunião foi importante para nós adiantarmos a tradução nos três idiomas dos perfís e resumos dos alunos do Projeto e encontrar com uma aluna (...) que não havia comparecido às reuniões. (Ata do Projeto-PIBEG-Tandem do dia 28-05-07)

Compilei e corriji grande parte dos perfís e resumos que estavam postados na lista dos alunos. Desculpem a demora mas estou fazendo “serão” (é assim que se escreve) nas férias para terminar o que já devíamos ter feito (todos nós)!!! Agora peço que os demais monitores me ajudem, pois tive que traduzir sozinho os perfís da maioria dos alunos, e inclusive já coloquei alguns em francês. (msg postada por Billy na lista da coordenação em 13/03/07)

Ao receber os perfís e os resumos, Billy começou a corrigir os erros de língua e até mesmo a fazer a tradução de alguns termos e expressões. Ele estava fazendo a correção, sozinho, longe dos alunos participantes, tentando agilizar o processo. Ao perceber o que estava ocorrendo, conversei com a coordenadora do Projeto, pois sabia que aquela prática de correção ia de encontro aos objetivos do Projeto-PIBEG-Tandem.

A proposta do Projeto-PIBEG-Tandem, era que Billy, juntamente com os alunos, nos encontros semanais, orientasse o processo de construção dos perfís e elaboração de resumos. Todas as etapas desse processo deveriam ser desenvolvidas de forma colaborativa junto com os alunos, professores-pré-serviço-participantes, inclusive a elaboração dos resumos e perfís.

Foi falado diversas vezes que os monitores precisavam se encontrar com os alunos no lab para que os perfis e resumos nas tres línguas fossem feitos juntos, em parceria... Os monitores deveriam ensinar os alunos do grupo e não fazer por eles. Mas, não me parece que isso aconteceu... Vamos falar sobre isso em nossa próxima reunião. (*e-mail* enviado pela coordenação em 02/04/2007).

Billy, assim como os demais monitores, deveria aproveitar cada etapa do processo vivido para ajudar os alunos nas suas dificuldades com a língua, orientando-os quanto ao uso das ferramentas da *Internet*, e de outros recursos disponíveis, tais como o uso de tradutores e dicionários *on-line*, para sanarem suas dificuldades e aprenderem a aprender. Esse processo estaria preparando-os para a realização das sessões de prática de Tandem, posteriormente.

Os monitores têm um papel importante nesse processo e que os mesmos devem voltar ao Projeto e rever o seu papel junto ao aluno participante, pois o que se tem observado é que em alguns momentos os monitores estão assumindo tarefas que são dos participantes, por exemplo: os monitores não devem ditar ou ensinar o aluno a escrever palavras ou frases em Inglês, pois os participantes devem saber manusear as ferramentas disponíveis para que, no processo de interação com os pares a aprendizagem aconteça e que ele tenha autonomia nesse processo de ensino e de aprendizagem da língua-alvo. (ata do Projeto-PIBEG-Tandem de 25/06/2007).

Fazendo a correção, sozinho, Billy estaria queimando etapas importantes. Na verdade, havia uma preocupação e uma ansiedade muito grande, da parte dele, em concluir as tarefas, o que o levou a pensar que a melhor alternativa seria devolver para os alunos participantes, todos os perfis e resumos já corrigidos. Foi, portanto, uma das primeiras e importantes lições que Billy aprendeu, como mediador. Ele não deveria fazer a tarefa pelos alunos, mas, sim, orientá-los e ajudá-los em suas dificuldades.

Vencidas uma parte das dificuldades iniciais, tanto Billy como os demais alunos participantes do Projeto-PIBEG-Tandem ficaram muito animados quando começaram a receber as respostas dos possíveis parceiros do *Sharetalk*. Alguns alunos, professores-pré-serviço-participantes, chegaram a receber mais de duas propostas de parceria ao mesmo tempo. No entanto, muitos tiveram dificuldades em estabelecer essas parcerias, porque as pessoas contatadas, muitas vezes, estavam interessadas apenas em um “bate-papo” comum.

Vários alunos estão com parceiros fixos e praticando Tandem, apesar das dificuldades detectadas. O monitor Billy concorda que houve avanços nessa parte e destaca também a criação da lista de discussão do “Yahoo” o que possibilitou estreitar os vínculos entre os monitores e os alunos participantes (Ata do Projeto-PIBEG-Tandem em 26/09/2007).

Já na segunda fase do Projeto, Billy estava mais seguro do seu papel e o processo de orientação e de construção dos perfis e resumos para o *site* do *sharetalk*, aconteceu como

previsto nos objetivos do Projeto-PIBEG-Tandem. Falando de sua atuação com uma aluna, Billy diz:

(...) tive que auxiliar alguns alunos e lembrá-los como entrar na lista e também verificar os recados de *Sharetalk*. Também a ajudei a reestruturar seu perfil no *site*, mas nunca fazendo o trabalho por ela, e sim fornecendo as ferramentas e a auxiliando no uso (Diário de Billy, em 11/12/2007).

Acho importante fornecer esse panorama, pois assim os participantes se sentem seguros de que há metas a cumprir e que um caminho já está devidamente traçado em direção à prática do Tandem em si; considero esse o grande avanço em relação ao ano passado, pois no início do Projeto não poderíamos ter feito uma explanação como nessa oportunidade que estou relatando, pelo simples fato de que não sabíamos que passos tomarem (Diário de Billy em dezembro/2007)

Na verdade, tanto nós, professores formadores como para os demais professores pré-serviço-participantes, tivemos que aprender a lidar com cada situação. Embora para Billy e até para mim mesma, em alguns momentos parecesse que o Projeto não tivesse andando ou avançando, houve, sim, um grande avanço, principalmente em relação ao lidar com a tecnologia, e com a ideia de usá-la como uma ferramenta. Billy, nessa segunda fase de edição do Projeto, apresentava-se muito mais tranquilo e seguro. No entanto, mesmo preocupado com a falta de parceiros fixos para todos os alunos, ele sabia que outros objetivos haviam sido alcançados.

No entanto, havia outros desafios que precisavam ser superados e tarefas que necessitavam ser incorporadas em nossa prática, a fim de atingirmos os objetivos propostos inicialmente, como por exemplo, o desafio de aprender a registrar os acontecimentos do Projeto-PIBEG-Tandem.

3.1.1.4 O Caderno Amarelo: sobre anotações e registros do Projeto-PIBEG-Tandem

Ao iniciar minha participação como colaboradora no Projeto-PIBEG-Tandem, também senti dificuldades em compreender e desempenhar o meu papel. Não estava ainda muito segura e, portanto, anotava tudo o que eu ouvia e conversava com os demais membros do grupo de professores-formadores. Elegi, nessa fase, um caderno amarelo que me acompanhou durante todas as etapas do referido Projeto. Esse caderno foi utilizado para fazer todos os registros e anotações que, posteriormente, tornaram-se importantes notas de campo transformadas em atas, diários, compondo, portanto, o material documentário desta pesquisa.



Figura 10 O Caderno Amarelo
Fonte: foto do arquivo da pesquisadora

Comecei a perceber que aquele caderno amarelo estava sempre comigo, em todos os lugares. Ele se tornou, para mim, um grande companheiro nesta jornada de aprendiz de pesquisadora, além de um espaço importante de organização e registro de ideias.

Era o dia de mais um encontro do Projeto. Como de costume, cheguei primeiro ao lugar do encontro e, como aguardava os monitores, peguei meu caderno amarelo, e tentei rascunhar uma pauta, fiz algumas observações sobre questões que precisavam ser discutidas com eles, anotei alguns lembretes ou notas que me ajudariam mais tarde a organizar minhas tarefas (notas de campo da pesquisadora em abril de 2007).

Na verdade, sempre tive esse hábito de escrever e anotar coisas e desde que começamos o Projeto anotava tudo, antes, durante e depois das reuniões e encontros. Fazia isso, especialmente nos dias que eu passava na Universidade, em aula, no laboratório, ou em companhia de alguém do Projeto. Lá estávamos, eu com o meu caderninho amarelo, conforme demonstro na Figura 11.



Figura 11 Reprodução de notas de campo do caderno amarelo
 Fonte: elaborado por mim com base em minhas notas de campo no primeiro semestre de 2007

Na verdade, essas anotações funcionaram como uma gravação dos principais fatos, eventos, datas importantes, pessoas, lugares, temas, reflexões sobre os textos lidos, enfim, um verdadeiro memorial de minha experiência com o Tandem, como mostram os excertos abaixo:

Não esqueça de digitar as atas da reunião, enviar por *e-mail* e postar na lista da coordenação. Preciso ver como postar arquivos e disponibilizá-los para o grupo. (Notas de campo da pesquisadora em 15/12/2006).

Na reunião, fazer um *feedback* sobre a situação do Projeto, encaminhamentos etc. Tentar encontrar uma Figura, uma imagem ou fazer um organograma para explicar a importância da interação e da comunicação entre os participantes. (Notas de campo da pesquisadora em 23/04/2007).

Tandem! Um espaço de aprendizagem coletiva e colaborativa! Será que vou conseguir colaborar? (Notas de campo da pesquisadora em 20/04/2008).

Conto essa experiência com o caderno amarelo, porque ela está relacionada com a dificuldade de tomar notas que Billy vivia no início de nossas atividades no Projeto. Por várias vezes, observei que Billy chegava para os nossos encontros de mãos vazias e não tinha o hábito de usar agendas ou qualquer outro material para anotações. Sabia, no entanto, que Billy e os demais monitores não faziam anotações, primeiramente, porque não tinham o hábito; também, porque não tinham noção da importância das anotações e dos registros para o nosso Projeto e, principalmente para eles mesmos, que deveriam, no final de cada semestre, fazer relatórios das atividades desenvolvidas.

Mas, certo dia, chegando mais cedo ao quartel general do nosso Projeto, o Núcleo de Estudos Canadenses, aproveitei para dar uma olhada em minhas anotações anteriores e já antecipar alguns temas para serem discutidos com os monitores. Fiquei surpresa quando Billy chegou com um material para anotações e disse: “Agora eu também vou anotar tudo!” (Fonte: diário da pesquisadora em 18/09/2007).

Isso me deixou muito feliz porque, embora já tivéssemos falado antes sobre a importância do registro, era a primeira vez que eu o via tão empolgado e decidido a tomar notas. Percebi que Billy estava de fato preocupado em registrar as atividades do Projeto e principalmente, começava a preocupar-se, também, com a necessidade de planejar previamente as atividades que deveriam ser desenvolvidas no Laboratório de Informática e nos encontros com os alunos participantes.

O diário de Billy, escrito após uma reunião presencial com os alunos participantes, mostra como ele estava seguro ao conduzir o encontro que fora planejado e organizado com antecedência. Embora estivesse um tanto preocupado em seguir a pauta, ele procurou desenvolver cada atividade dentro do prazo previsto, o que o fez sentir-se satisfeito com os resultados.

Encontramos-nos para mais uma reunião com os novos alunos. O combinado é que nos encontraríamos hoje para repassarmos algumas orientações do Projeto. Cheguei às 18h e alguns alunos já estavam à minha espera e, nesse primeiro contato já se mostraram bastante interessados e comprometidos, e provaram que nossa decisão mais incisiva em termos da cobrança das presenças tem se revelado muito eficaz.

O primeiro passo que foi adotado nesse dia foi tratar de cadastrar devidamente os novos alunos ao uso do laboratório. Entreguei a eles as fichas de inscrição, como mais alguns alunos chegavam ao laboratório, inclusive uma aluna que não havia comparecido na primeira reunião, mas, que já havia me procurado via *e-mail* para justificar sua ausência.

Cumprimos o primeiro passo, e então meu colega e eu, demos um panorama geral das primeiras atividades que devem ser cumpridas antes que parta para a procura de parceiros efetivamente. Mostramos como a lista do Yahoo vem sendo usada até então, exemplificamos como os perfis devem ser feitos, inclusive mostramos uma prévia de como as parcerias podem ser encontradas pelo *site* do *sharetalk*. Acho importante fornecer esse panorama, pois assim os participantes se sentem seguros de que há metas a cumprir e que um caminho já está devidamente traçado em direção à prática do Tandem em si; considero esse o grande avanço em relação ao ano passado, pois naquela ocasião não poderíamos ter feito uma explanação como a dessa oportunidade que estou relatando, pelo simples fato de que não sabíamos que passos tomarem.

Reiteramos quais são as políticas de bom uso do laboratório, e que devem ser respeitadas, pois pode prejudicar a continuidade no Projeto em larga escala se não houver essa consciência de uso devida. Inclusive, enquanto estava

orientando os alunos fui chamado atenção por um dos técnicos do laboratório, o que foi, em partes, bom para que os participantes pudessem realmente, estar a par de como as coisas funcionam naquela sala. Pedi que acima de tudo fossem compreensivos, pois dependemos 100% da cooperação dos técnicos para que nosso Projeto siga em frente (Diário n. 02, de Billy, em 11/12/07).

À medida que fomos nos adaptando ao uso da lista de discussão, a maioria dos registros e das notas passaram a serem feitas na lista, o que facilitou, de certa forma, o arquivo de dados e organização do material documentário. Essa experiência foi repassada para o grupo de professores pré-serviço-participantes que, aos poucos, começaram a postar em suas listas o registro das atividades realizadas na prática de Tandem.

O Projeto-PIBEG-Tandem desenvolvia-se e, conforme previsto nos objetivos iniciais, percebemos que já era hora de trabalharmos a proposta de criação do *site* do Projeto. Afinal, a busca de parceiros continuava e, para que pudéssemos incrementar esse processo de busca, havia a necessidade de dar maior visibilidade ao Projeto, conforme relatado na história que se segue.

3.1.1.5 Uma janela para o mundo: dando visibilidade ao Projeto de Tandem

Inicio essa história com um poema que escrevi, ao considerar as diferentes possibilidades em relação à prática de Tandem. Como apresentados nas Figuras 11,12 e 13, metaforicamente, o Tandem, assim como o *windows*, apresentou-se para mim, e para os demais participantes do Projeto-PIBEG-Tandem, como uma oportunidade ou como uma janela para um mundo de conhecimento e de possibilidades de ensino e de aprendizagem de línguas.



Figura 12 Metáfora da janela (1)

Fonte: diariodoprofessor.com/.../



Figura 13 [Metáfora da janela \(2\)](#)

Fonte: <http://www.mentesmodernas.com.br/tag/windows/>

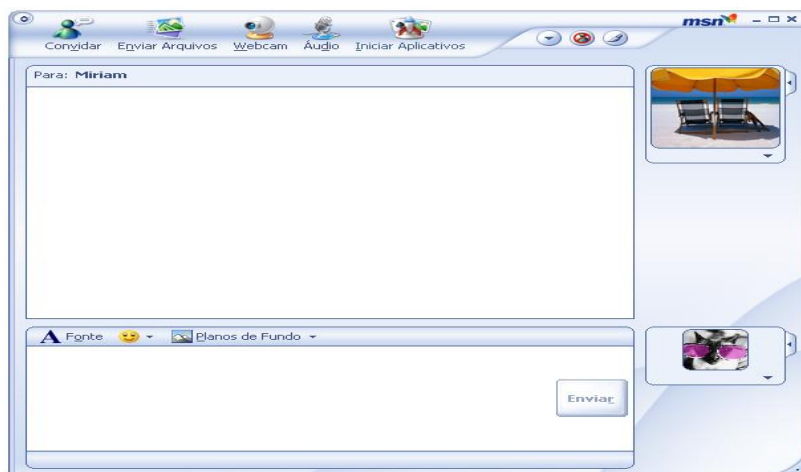


Figura 14 [Metáfora da janela \(3\)](#)

Fonte: www.s2.com.br/scripts/imagensMostrar.asp?tipo

Da janela do meu quarto...

Da janela do meu quarto vejo

Nuvens, aviões e pássaros.

Da janela do meu quarto vejo

Plantas, vida, liberdade!

Da janela do meu quarto vejo grades.

No entanto elas não impedem que eu também, veja

Sonhos, possibilidades

De voar alto, de sonhar grande...

Com dias melhores

*Sem distância, sem saudades!
Da janela do meu quarto vejo...
As nuvens, que lembram a brevidade do tempo que passa!
Aviões, que podem me levar bem alto!
Pássaros, que me lembram liberdade
De pensar, refletir e agir!
Plantas, que fazem-me lembrar que posso
Crescer e frutificar!
Sem perder de vista meus valores
Da janela do meu quarto...
Sinto paz, vejo frutos,
Tenho sonhos!*

(Poema escrito no Caderno Amarelo em 25/04/2008)

Conforme dito anteriormente, a criação do *site* era um dos objetivos do Projeto e creio que todos nós ficamos muito empolgados quando ele ficou pronto. Ainda que não estivesse concluído, foi grande a emoção ao vê-lo no ar, afinal, nosso Projeto crescia e consolidava-se.

Entre as ações realizadas pelo Projeto se destaca: a criação do *site* (trilingue) cujo trabalho está sendo realizado pelos monitores do Projeto; (Ata do Projeto-PIBEG-Tandem em 05/03/2007)

[...] olá companheiros e companheiras. Nossa página já está no ar!!!! (msg postada na lista Yahoo-ADM-Tandem, em 22/01/2007)

O *site*, particularmente, representava mais que uma etapa de consolidação do nosso Projeto. Significava, também, que ganhávamos força e que em breve, poderíamos mostrar, por meio do nosso *site*, uma janela para o mundo, um pouco do nosso trabalho.

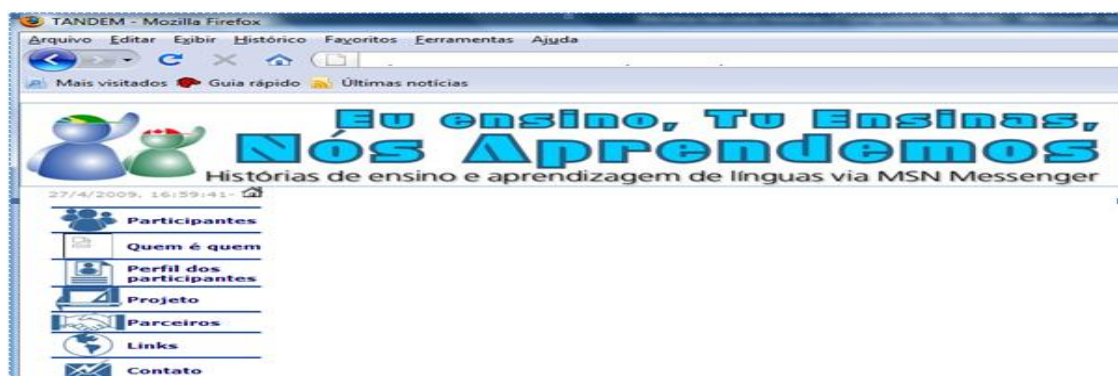


Figura 15 *Site* oficial do Projeto-PIBEG-Tandem
Fonte: *site* do Projeto-PIBEG-Tandem acessado em maio/2009

A essa altura, alguns alunos, Billy e os demais monitores e até mesmo eu estávamos desanimados com o andamento do Projeto, especialmente porque colocávamos muito expectativa na busca de parceiros para a prática de Tandem e, conseqüentemente, não estávamos valorizando as outras tarefas do Projeto.

Percebe-se uma grande preocupação dos monitores presentes quanto à questão de falta de parceiros para o Projeto. Eles estão preocupados com os alunos que, como aguardam os parceiros, estão-se desanimando ou até mesmo desestimulados com o andamento do Projeto. A coordenação esclarece que o andamento do Projeto está bom; embora não se tenha iniciado os contatos diretos entre parceiros de diferentes línguas. Essa fase é extremamente importante para a consolidação do mesmo, visto que necessário se faz preparar os alunos, bem como a instituição para a busca e o estabelecimento de parcerias que realmente atendam as necessidades e os objetivos do Projeto (diário da pesquisadora em 17/04/2007).

Embora muito ansiosos com a efetivação das parcerias e com a prática do Tandem, era imprescindível que Billy e os demais monitores se dedicassem à execução de outras tarefas importantes para o bom andamento do Projeto, como a preparação dos alunos para o uso da ferramenta do MSN e a elaboração dos perfis e resumos de cada participante e de todo o material que precisava constar na página (no *site*) do nosso Projeto. Isso porque, conforme planejado nas diretrizes do Projeto-PIBEG-Tandem, o grupo de professores-formadores seria responsável pela manutenção conteúdo do *site*.

Era preciso, então, agir colaborativamente em todas as fases de planejamento, organização, elaboração e construção do *site*. Todo esse processo foi coordenado por um técnico, um *webmaster*, responsável pelo processo construção da casa do nosso Projeto. Um processo que deveria ser, portanto, uma construção de todos e não apenas o resultado de uma imposição da coordenadora do Projeto.

Uma vez pronta, a página do *site*, o seu conteúdo deveria ser desenvolvido, elaborado e acompanhado por todos nós. Cada um tinha uma parcela de responsabilidade nesse processo. Senti-me empolgada e, ao mesmo tempo, preocupada com tamanha responsabilidade. Havia muitas tarefas a serem desenvolvidas e o bom andamento do Projeto, bem como a alimentação do *site* dependia, também, do bom desempenho e da participação de cada um de nós na execução dessa e de outras tarefas previstas.

Mas, ainda faltam muitos dados...Entre outras coisas, faltam:

- a) resumo dos monitores
- b) perfil de todo mundo
- d) resumo dos alunos

O técnico sai de férias nessa quarta-feira e agora ele depende de nós para que ele deixe a página o mais completa possível... Conto com a colaboração de vcs. Abraço, a coordenação. ps: por favor, visitem a página e façam uma avaliação. Obrigada. (msg postada pela coordenação na lista Yahoo-ADM-Tandem, em 22/01/07)

Imagino que, assim como eu, Billy e os demais monitores não estavam conseguindo visualizar todas as tarefas previstas, bem como todas as possibilidades de crescimento com sua execução nas diferentes etapas do Projeto. Na verdade, estávamos muito mais preocupados com o produto (a prática de Tandem pelo MSN) do que com o processo (as aprendizagens que poderiam ser construídas ao longo daquele caminho).

Como colaboradora, eu sabia que havia muito por fazer, mas, ao mesmo tempo, tínhamos muitas limitações para preparar o conteúdo que alimentaria o *site*, no entanto, a nossa tarefa era contribuir com a nossa parte. Cada um de nós tinha como responsabilidade fazer nossos resumos e nossos perfis; os monitores ficaram responsáveis, também, por tirar as fotos, enfim, organizar nosso banco de dados. Esse material deveria ser postado na lista de discussão do Yahoo e enviado para o *webmaster* que estava responsável pela gerência da página. A realização desse trabalho colaborativo facilitou, pois, tanto o desenvolvimento da nossa página, como também, o fortalecimento do nosso Projeto. Sem dúvida, todos nós crescemos e aprendemos muito no desenvolvimento de cada uma dessas etapas.

A seguir, apresento o segundo bloco de histórias. São as histórias de aprender a lidar com a tecnologia, utilizando-a a serviço de nosso crescimento e de nosso amadurecimento dentro do Projeto. O laboratório tornou-se, para nós, um importante espaço e um lugar onde ocorreram verdadeiras experiências colaborativas de ensino e de aprendizagem.

3.1.2 Histórias de aprender a lidar com a tecnologia

O Projeto-PIBEG-Tandem oportunizou-nos vivenciar diferentes experiências em diferentes espaços de aprendizagem. Um dos espaços mais importantes, ao qual dedicamos grande parte do nosso tempo, foi o Laboratório de Informática do Instituto, parceiro do nosso Projeto. O Laboratório de multimídias era um lugar aparentemente tranquilo, com computadores conectados à *Internet*, um ambiente climatizado, agradável e favorável para construirmos nossas experiências. Foi nesse espaço e nesse lugar que pudemos aprender, de

forma colaborativa, a lidar com a tecnologia como uma ferramenta a serviço de nossa aprendizagem.

Nesse bloco apresento cinco histórias: *presencial X virtual: histórias vividas no laboratório; Fórum de Discussão dos professores-formadores e dos professores pré-serviço-monitores: aprendendo em comunidade; Comunicação Virtual: o desafio de comunicar, nos diferentes espaços; Listas de Discussão dos alunos e monitores: compartilhando experiências de aprendizagens; Aprendendo a Lidar com as Novas Ferramentas: a importância do letramento digital para a prática de Tandem.*

3.1.2.1 Presencial X virtual: histórias vividas no laboratório

Como já dito, Billy, assim como os demais monitores, tinham como tarefa orientar os professores pré-serviço-participantes para a realização das atividades no laboratório de informática, especialmente aquelas que envolviam o computador e a *Internet* tais como cadastramento dos alunos no laboratório, cadastramento nos *sites* de busca de parceiros, o cadastramento e o preparo para o uso da lista de discussão do *Yahoo* utilizada pelos monitores e pelos demais alunos participantes, o uso das ferramentas do MSN Messenger e de outras ferramentas, como dicionários e tradutores *on-line*.

Foi no espaço do laboratório que realizamos a maioria das atividades do Projeto, tornando-se, portanto, o espaço de consolidação do Projeto-PIBEG-Tandem, na instituição. A proposta era que os professores pré-serviço-participantes se encontrassem com os monitores duas vezes por semana no laboratório e, de acordo com a necessidade, em encontros presenciais que deveriam acontecer extraordinariamente.

Os monitores foram responsáveis pela preparação dos alunos-participantes quanto ao uso do laboratório, bem como pelo êxito das atividades desenvolvidas nesse espaço.

Reiteramos (junto aos alunos) quais são as políticas de bom uso do laboratório, e que devem ser respeitadas, pois pode prejudicar a continuidade no Projeto em larga escala se não houver essa consciência de uso devida. Inclusive, como estava orientando os alunos fui chamado atenção por um dos técnicos do laboratório, o que foi, em partes, bom para que os participantes pudessem realmente estar a par de como as coisas funcionam naquela sala. Pedi que acima de tudo fossem compreensivos pois dependemos 100% da cooperação dos técnicos para que nosso Projeto siga em frente (Diário de Billy em 11/12/2007).

Nessa fase, procurei permanecer no laboratório por mais tempo, acompanhando os monitores, especialmente Billy. Quando ele recebia os alunos no laboratório para desenvolver atividades relacionadas ao Projeto, todos se mostravam muito empolgados, afinal, usar o Laboratório de Informática parecia ser uma das coisas mais significativas para monitores e alunos-participantes.

O primeiro passo que foi adotado nesse dia foi tratar de cadastrar devidamente os novos alunos ao uso do laboratório. Entreguei a eles as fichas de inscrição, como mais alguns alunos chegavam ao laboratório (...) Cumprimos o primeiro passo e demos um panorama geral das primeiras atividades que devem ser cumpridas antes que os alunos partissem para a procura de parceiros efetivamente. Mostramos como a lista do *Yahoo* vem sendo usada até então, exemplificamos como os perfis devem ser feitos, inclusive mostramos uma prévia de como as parcerias podem ser encontradas pelo *site* do *sharetalk* (*Diário de Billy em 11/12/2007*)

Os alunos compareceram, preencheram as fichas e, em seguida, Billy iniciou o processo de cadastramento dos participantes. Os alunos deveriam preencher uma ficha contendo os dados pessoais e, em seguida, escolher uma identidade e uma senha para fazer o *login* e, conseqüentemente, conectar-se à *Internet*. O Quadro 14 apresenta a ficha utilizada para a inscrição no laboratório de informática.

Quadro 14 Modelo de ficha de inscrição no Laboratório de Informática

Autorização de alunos de graduação (ou extensão) para uso do Laboratório de Informática
(Formulário do PROFESSOR)

Eu, Prof.(a) _____, coordenador(a) do Projeto de _____, intitulado _____, com número de registro _____, aprovado pelo _____ em ___ / ___ / ___ e com previsão de conclusão em ___ / ___ / ___, autorizo os alunos abaixo listados a usar as instalações do Laboratório de Informática no _____ semestre de _____, para o desenvolvimento do referido Projeto, sob minha coordenação. Declaro que eu e os demais membros do Projeto abaixo listados estamos cientes das normas de funcionamento do Laboratório e que todas as atividades elencadas, a serem desenvolvidas com senha emitida pelo Laboratório, são de natureza acadêmica e de interesse para o Projeto. Estou ciente de que os alunos estão sujeitos às penalidades existentes em caso de descumprimento das normas. Os alunos estão autorizados para desenvolver as seguintes atividades no laboratório:

acesso à Internet
 uso do pacote de programas Microsoft Office
 uso do *software* _____
 uso de correio eletrônico
 desenvolvimento de *software*
 OUTROS: favor especificar

Matrícula e nome dos alunos autorizados para este semestre

1. _____

Local, data e assinatura do(a) professor(a)

Fonte: arquivos do Projeto-PIBEG-Tandem

Isso significava que, a partir daquele momento, os professores-pré-serviço-participantes poderiam frequentar o laboratório, tanto para as atividades do Projeto como também para estudo, pesquisas, escrita de relatórios, diários e das sessões de Tandem.

Naquela ocasião, sentia-me um pouco tímida e desconfortável naquele espaço, pois não tinha muita intimidade com o computador, especialmente com a *Internet*, nem com os monitores. Além do mais, tudo era muito novo, principalmente, o papel de colaboradora. Na maior parte do tempo, eu ficava apenas observando os monitores, que atendiam os alunos individualmente, e tomando notas de pontos que julgava importantes.

Na verdade, todos nós estávamos aprendendo a nos mover no espaço virtual. Isso demandou tempo e muita dedicação por parte de todos, afinal, viver experiências de ensino e de aprendizagem no espaço presencial já não é fácil, no entanto, mais desafiador ainda foi iniciar essas experiências no espaço virtual. Uma das maiores dificuldades foi promover a cultura da comunicação no espaço virtual. Acostumados a nos encontrarmos presencialmente e, principalmente, a receber orientações sobre o que deveríamos fazer, ao deparar-nos com o desafio de gerenciarmos nosso tempo e tomar iniciativas em relação às tarefas, encontramos muitas dificuldades que, aos poucos, foram superadas. Apesar dessas dificuldades e receios iniciais, foram muitas as aprendizagens e os conhecimentos construídos, como, por exemplo, o relato da criação da lista de discussão dos professores-formadores.

3.1.2.2 Fórum de discussão dos professores-formadores: aprendendo em comunidade

No decorrer do Projeto-PIBEG-Tandem, encontramos vários obstáculos que deveriam ser superados. Inicialmente tivemos que superar a dificuldade em manter a comunicação entre o grupo de professores-formadores e pelos professores pré-serviço-monitores e eu, como colaboradora.

Bom dia, pessoal!(...). A comunicação entre nós está muito ruim. (...) tem muita coisa acontecendo no escuro. (...) mas temos que acertar os pinos, gente. ME RESPONDAM!!!! Monitoria. (msg postada pela monitoria na lista Yahoo ADM-Tandem, em 24/01/2007).

Um dos objetivos iniciais do Projeto-PIBEG-Tandem era formar uma comunidade de aprendizagem que, entre outras coisas, deveria estudar sobre o ensino e a aprendizagem de línguas em prática de Tandem. Percebemos que, para atingir esse objetivo, os encontros presenciais não seriam suficientes. Além do mais, era de interesse do grupo criar, entre os

participantes, uma cultura de encontros virtuais. Na fase inicial, utilizamos o *e-mail* e até mesmo o telefone para nos comunicarmos e trocarmos as primeiras informações sobre o andamento do Projeto-PIBEG-Tandem.



Figura 16 Lista Yahoo-ADM-Tandem
Fonte: Lista Yahoo- ADM-Tandem, acessada em abril/2009

Logo constatamos que o uso de uma lista de discussão seria o ideal para as nossas necessidades, uma vez que não tínhamos tanto tempo disponível para os encontros presenciais. Foi então que decidimos usar a lista de discussão do Yahoo, que oferecia uma série de benefícios e, por meio dela, poderíamos postar os arquivos com os textos teóricos, as mensagens de comunicação entre o grupo e, além do mais, tudo o que fosse postado e enviado pela lista, ficaria à nossa disposição, formando, portanto, um verdadeiro banco de dados *on-line*, que poderia ser utilizado para estudos e pesquisas posteriores.

Acabei de enviar uma mensagem aos participantes pelo *e-mail* convencional, espero que para as próximas reuniões consigamos enviar os comunicados por meio da lista. Abraços a todos. A monitoria. (msg postada pela monitoria na lista da coordenação em 22/01/2007).

Entrarei em contato por telefone com todos os alunos que ainda não entraram na lista para que se encontrem comigo amanhã às 11:40. (msg postada por Billy na lista Yahoo ADM-Tandem em 24/01/2007).

A primeira lista de discussão foi criada, então, com o objetivo de melhorar a comunicação entre o grupo de professores-formadores, os professores pré-serviço-monitores e eu, colaboradora. Logo esse espaço tornou-se um lugar de troca e de compartilhamento das angústias e das experiências vividas em cada fase do Projeto, pelos participantes.

No início, eu tive algumas dificuldades. Não tinha o hábito de visitar a lista todos os dias, não sabia enviar mensagens nem postar arquivos para o grupo e logo percebi que essa

não era uma dificuldade só minha. Billy e os demais monitores, também, estavam enfrentando problemas.

É preciso esclarecer que todos estão fazendo o possível para que o Projeto se efetive, mas alguns entraves acontecem. Mandei duas vezes os convites para cada um dos *e-mails* que tenho em mãos, mas grande parte deles parece que não foi enviada, ainda não entendo porque. Colocarei um aviso para que todos compareçam aqui amanhã para fazermos que a lista funcione devidamente (msg postada por Billy na lista *Yahoo ADM-Tandem*, em 24/01/2007).

[...] como eu retiro um integrante de lista, tenho que inserir o *e-mail* da pessoa naquele espaço, realmente estou confuso, mas vou tentar aqui. (msg postada por Billy na lista do *Yahoo ADM-Tandem* em 26/04/2007)

Olá, pessoal! Ontem postei aos alunos participantes o meu perfil como modelo. Uma das alunas me enviou um *e-mail* questionando se o perfil não deveria ser algo mais informal, como foi decidido em uma das reuniões. Eu disse a ela que iria tirar essa dúvida e lhe daria um retorno. Acho que estamos com problemas de comunicação. Acredito que o perfil é algo muito pessoal, e os meninos disseram que os alunos tiveram dificuldades em preencher os requisitos estipulados na reunião. Sinceramente não sei o que fazer. Os participantes estão me cobrando, mas sozinha não consigo atender a todos. Ajudem-me! (msg da monitoria postada na lista *Yahoo ADM-Tandem*, em 13/01/2007).

No entanto, como colaboradora do Projeto-PIBEG-Tandem, talvez eu fosse uma das pessoas que mais tivesse interesse e vontade que essa lista funcionasse. Afinal, ela seria um importante instrumento de coleta de dados para a minha pesquisa. Foi então que procurei Billy para inteirar-me de como fazer para utilizá-la de forma eficiente e produtiva. Billy, prontamente ajudou-me a enviar as primeiras mensagens e a postar arquivos em nossa lista.

3.1.2.3 Comunicação virtual: o desafio de comunicar, nos diferentes espaços

Uma das propostas dos professores-formadores do Projeto-PIBEG-Tandem foi promover a cultura da comunicação virtual entre todos os membros participantes. Esse foi um dos maiores desafios experienciados por todos os envolvidos no Projeto.

Olá amigos de Tandem! Só faltam duas pessoas em nosso grupo Yahoo... Espero que possamos fazer nossa lista funcionar em breve. obrigada e até a volta! A coordenação (lista de discussão *Yahoo-ADM-Tandem*, em 16/11/2006).

Vencida a etapa de inclusão dos membros do grupo de professores-formadores, havia ainda outros desafios, que surgiram em nosso percurso. Uma vez inseridos na lista de

discussão do grupo de professores-formadores, o próximo desafio foi fazer da lista o principal instrumento de comunicação do grupo. Para isso, foram necessárias outras aprendizagens, como, por exemplo, aprender a explorar as potencialidades dessa ferramenta. Todos estavam aprendendo e foi necessário um esforço muito grande da parte de todos para superar esses desafios e as dúvidas em relação ao uso da lista, uma prática nova até mesmo para a coordenação.

Queria ver se todo mundo que já é membro da lista recebeu essa mensagem... Também estou aprendendo sobre listas... Por favor, enviem mensagem confirmando o recebimento. Abraço. A coordenação. (Msg postada pela coordenação na lista Yahoo-ADM-Tandem, em 07/11/2006).

Billy estou aguardando seu contato para agendarmos nossas reuniões de orientação. Por favor, procure-me. Além disso, não encontrei seus relatórios em nossa lista do Yahoo... Obrigada. Coordenação. (lista Yahoo-ADM-Tandem em 20/06/2007).

Olá monitor, ainda não consigo ver seus relatórios e nem achei o novo arquivo postado. A coordenação. (msg postada pela coord. na lista Yahoo-ADM-Tandem em 22/06/2007).

É preciso esclarecer que todos estão fazendo o possível para que o Projeto se efetive, mas alguns entraves acontecem. (Msg postada por Billy na lista Yahoo-ADM-Tandem em 24/01/2007).

Foi necessário um tempo para que nos pudéssemos familiarizar com o uso da lista e com as tarefas que essa ferramenta permitia usar. Após essa fase, a lista tornou-se um instrumento fundamental para o desenvolvimento do Projeto, para nossa comunicação, bem como para o registro de nossas atividades.

Vale ressaltar que, pelo número de documentos e mensagens postadas, conseguimos superar as dificuldades. Na verdade, considerando esses dados, posso dizer que conseguimos, sim, implantar a cultura da comunicação digital entre o grupo de professores-formadores, no entanto, o desafio continuava.

O uso da lista pelo grupo de professores-formadores e professores pré-serviço-monitores do Projeto-PIBEG-Tandem foi tão importante que, em um segundo momento, decidimos criar uma segunda lista que foi usada pelos professores-pré-serviço-monitores, por mim, colaboradora, e pelos demais professores-pré-serviço-participantes. Era preciso transmitir a experiência e a aprendizagem construída por meio da lista Yahoo-ADM-Tandem, para os demais participantes do Projeto.

Na história que se segue, relato algumas das experiências com a criação e a implantação da lista Yahoo-prática de Tandem, destinada ao uso dos professores-pré-serviço-monitores, professores-pré-serviço-participantes e a mim, como colaboradora.

3.1.2.4 Lista *Yahoo-Prática-de-Tandem*: compartilhando experiências de aprendizagens

Depois de vivenciar a experiência de participação na lista de discussão da dos professores-formadores, a etapa seguinte foi a criação e a implantação da lista de discussão dos alunos professores-pré-serviço-participantes, gerenciada pelos professores-pré-serviço-monitores.

Olá pessoal! Fiquei responsável por fazer a lista de discussão dos alunos participantes, assim que ficar pronta, mando o endereço e postarei o mais rápido possível o perfil e resumo em nossa lista (msg postada por Billy na lista *Yahoo-ADM-Tandem*, em 15/01/2007).

Billy e eu, assim como os demais monitores, experenciamos algumas dificuldades no processo de implantação da lista. Essas dificuldades estavam relacionadas, principalmente, à falta de experiência com o uso da lista e, também, à falta de uma cultura de comunicação virtual.

A lista dos professores-pré-serviço-participantes foi criada, também com o objetivo de um melhorar a comunicação entre esses e os professores-pré-serviço-monitores, bem como para trocar informações e experiências vivenciadas entre eles. Além de facilitar a comunicação, a lista dos professores-pré-serviço-participantes teve outra finalidade primordial para o Projeto: arquivar todos os registros e dados dos participantes, como, por exemplo, as interações realizadas na prática de Tandem.

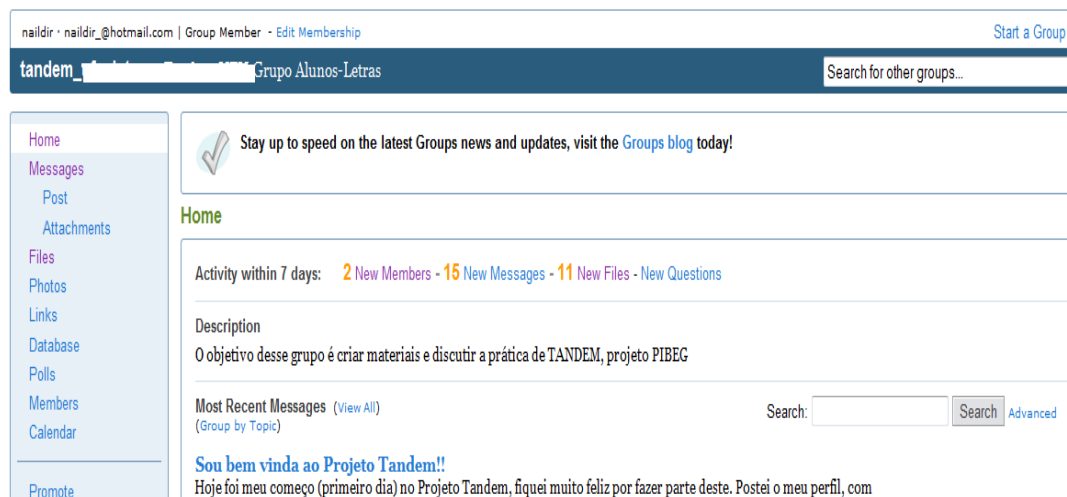


Figura 17 Lista *Yahoo*-prática de Tandem
Fonte: lista de discussão do Yahoo acessada em abril de 2009

Essa foi uma experiência importante para Billy, pois, apesar de participar da lista dos professores-formadores, essa era a primeira vez que ele tinha a responsabilidade de gerenciar uma lista de discussão. Conseqüentemente, no início, Billy enfrentou uma série de dificuldades e imprevistos.

Nessa fase, Billy ainda não estava acostumado com essa prática e, também, não imaginava que tantos imprevistos pudessem ocorrer, como por exemplo, o fato de os professores-pré-serviço-participantes do Projeto-PIBEG-Tandem terem dificuldades para realizar as tarefas propostas, especialmente no que se referia ao acesso e à participação na lista de discussão.

Ao cadastrar os alunos membros na lista, por exemplo, Billy deveria enviar um convite por *e-mail* que, por sua vez, deveria ser aceito pelo participante, de forma que a sua inclusão na lista fosse automática. Mas, para ele, o simples envio do convite pelo *e-mail* seria suficiente para resolver todos os problemas de comunicação.

Enfim os convites da lista foram enviados. A partir de agora nossa comunicação ficará tinindo. Abração para todos. Fui... (Msg postada por Billy na lista *Yahoo* ADM-Tandem, em 15/01/2007)

Na verdade, tanto para os professores-pré-serviço-monitores como para os professores-pré-serviço-participantes, essa era a primeira vez que participavam de uma lista de discussão *on-line*. Dada a facilidade e a rapidez da *Internet*, Billy imaginou que o envio do convite seria o suficiente para sanar as dificuldades de comunicação do grupo. No entanto, não foi isso que ocorreu. Muitos alunos participantes do Projeto-PIBEG-Tandem, ao receber o *e-mail*

convidando-os para participar da lista, liam a mensagem, mas não acessavam o link apropriado para se ligar ao grupo. Dessa forma eram informados, mas, como não aderiam à lista, não eram incluídos no sistema.

É preciso esclarecer que todos estão fazendo o possível para que o Projeto se efetive, mas alguns entraves acontecem. Mandei duas vezes os convites para cada um dos *e-mails* que tenho em mãos, mas grande parte deles parece que não foi enviada, ainda não entendo por que?! Colocarei um aviso para que todos compareçam aqui amanhã para fazermos que a lista funcione devidamente. (msg postada por Billy na lista *Yahoo-ADM-Tandem*, em 24/01/2007).

Billy não entendia o que estava acontecendo. Foi então que apelou para o uso de outros meios. Convocou os alunos para um encontro no Laboratório de Informática, com o objetivo de, pessoal e presencialmente, verificar o que estava ocorrendo e assim, orientar os alunos.

Estou recebendo cobranças de alguns alunos que ainda não receberam o convite par entrarem na lista. Hoje enviei um comunicado sobre a reunião de sexta, mas na lista tem somente cinco participantes contando comigo e o outro monitor, isso quer dizer que nem todos ficaram sabendo da reunião de sexta. O que vamos fazer???? Temos que arranjar outra forma de comunicá-los e PRINCIPALMENTE de fazer com que todos participem da lista com urgência. Abraços. A monitoria (msg postada pela coordenação na lista *Yahoo ADM-Tandem* em...)

Entrarei em contato por telefone com todos os alunos que ainda não entraram na lista para que se encontrem comigo amanhã às 11h40min, para resolvermos essas pendências (msg portada por Billy na lista *Yahoo-ADM-Tandem*, em 24/01/2007).

De fato, eram pendências que necessitavam ser resolvidas uma vez que a comunicação entre o grupo estava deficiente. Com essa experiência, Billy entendeu que, diante daquela situação, somente um encontro presencial poderia resolver a questão.

Já era quase Natal, 18 de dezembro e, mais uma vez, os alunos foram convocados para essa atividade coletiva no laboratório, que tinha como propósito sanar as dúvidas de todos quanto ao uso da lista Yahoo.

Finalmente consegui enfiar os alunos no laboratório e fazê-los entrar na lista. Já temos 15 membros e agora sim está tudo bem. (msg postada por Billy na lista *Yahoo-ADM-Tandem* em 25/01/2007).

Billy, juntamente com os outros monitores, propuseram-se a atender os alunos em turnos diferenciados de forma que todos pudessem inscrever-se na lista. Billy percebeu que a dificuldade com o uso da lista também estava relacionada a questões quanto ao uso das ferramentas da *Internet*.

Aqueles que compareceram ao laboratório estavam muito apreensivos e demonstraram dificuldades em realizar tarefas como postar mensagens, arquivos. Os monitores explicaram, passo a passo, o funcionamento da lista, orientando quanto à maneira de acessar a página e como desenvolver cada tarefa.

Aquela foi, portanto, mais uma tentativa de estreitar os vínculos entre os alunos-participantes e os monitores, bem como uma grande oportunidade de aprendizagem quanto ao uso dessa ferramenta, tanto para os alunos participantes como para os monitores.

Talvez esse tenha sido o dia mais tumultuado no laboratório, já que, como gostaríamos que todos estivessem inscritos na lista do Yahoo antes do recesso de Natal, convocamos todos os alunos para virem ao laboratório nessa terça-feira, dia 18 de dezembro, penúltimo dia de aula antes do recesso. Pela manhã compareceram muitos alunos, e todos foram devidamente inscritos no grupo (...) os alunos foram inscritos, mas percebi que, o convite da lista o *Yahoo* não era enviada para correios do *hotmail*, então é bom tomar cuidado quando for registrar os próximos alunos. Expliquei novamente como funciona o grupo, os passos que devem ser seguidos para entrar na página, e todos parecem ter entendido bem claramente (Diário de Billy, em 18/12/2007).

Sem dúvida, foi um dia muito tumultuado e Billy estava também preocupado em atender a todos antes do recesso do Natal que se aproximava. Mas, apesar de todo o esforço da monitoria, alguns alunos não compareceram ao laboratório naquele dia.

Por minha vez, fiquei o tempo todo no laboratório observando bem de perto para aprender também. Na verdade, eu também não tinha experiência com a lista e, mais uma vez, não disse nada. Eu mesma cuidei do meu cadastro. Até pensei, naquele momento, em enviar uma mensagem para o grupo, para ver se funcionaria direitinho, mas não o fiz.

Alguns alunos que já tinham sido orientados antes, durante os encontros da semana, e, mesmo assim, não se lembravam de como acessar a lista e postar mensagens. Pude constatar que o problema não era só meu, todos estavam enfrentando dificuldades.

Mais tarde, Billy voltou para orientar o grupo do segundo turno e, com o segundo grupo, percebi que tudo estava mais tranquilo. Billy estava mais calmo e mais seguro, uma vez que já tinham passado pela experiência com o grupo anterior.

No final do dia, segundo Billy, o saldo do encontro foi extremamente positivo, já que a maioria dos professores-pré-serviço-participantes estava bem interessada nas atividades, apesar das dificuldades vividas.

Teste...Som, som... testando... Só para saber se eu sei usar a lista, pessoal! (Msg postada na lista Yahoo-prática de Tandem, em 14/05/2007).

[...] finalmente consegui em juntar a lista ufa!!!!!! (msg postada na lista Yahoo-prática de Tandem, em 18/05/07).

E aí galera, vamos trocar informações sobre nossos contados... Quem já estabeleceu horários, quantas pessoas, se já andam conversando... Cada um pode dizer aqui sua experiência, afinal a lista foi criada com esse intuito... um relacionamento melhor entre os membros e para tocas de experiência...Então, até agora adicionei um contato que parece ter um perfil sério e que está disposto a aprender(Se bem que ele fala até bem a língua portuguesa) e ensinar... Já estabelecemos um dia na semana voltado somente para o ensino/aprendizagem e acredito que tem sido proveitoso.... Abraço para todos e uma boa semana !!! E viva o feriadoooo !!! :) (Msg postada na lista Yahoo-prática de Tandem, em 04/06/2007).

Após esse encontro, o problema foi solucionado, pelo menos o problema de acesso à lista de discussão. Billy orientou individualmente os alunos e exercitou com eles o acesso à lista. Essa atividade repetiu-se por várias vezes nos encontros presenciais no laboratório. Acompanhei essa experiência presencialmente, por meio da observação e pela própria lista de discussão. Pude constatar que Billy esforçava-se para desempenhar o seu papel e, na medida do possível, eu procurava encorajá-lo e ajudá-lo no que ele precisava.

Olá monitores, vi o material que vocês postaram na lista dos alunos na última semana. Parabéns! Vcs estão trabalhando direitinho. Continuem assim, ok? (msg da pesquisadora na lista Yahoo ADM-Tandem, em 15/06/2008).

Imagino que essa experiência, tanto para Billy como para mim, foi uma grande oportunidade de aprendizagem, especialmente porque entendemos que o simples fato de enviar um *e-mail* não significa que a participação a distância esteja ocorrendo. Na prática, foi necessário, além das mensagens, um contato presencial e um envolvimento maior de Billy no sentido de sanar as dúvidas, tanto dos professores-pré-serviço-participantes, como as minhas e as dele também.

As dificuldades por nós experienciadas levou-nos a promover um *workshop* para ajudar os membros do Projeto em relação ao uso das ferramentas da *Internet*, especificamente do MSN messenger.

3.1.2.5 Lidando com novasf: a importância do letramento digital para a prática de Tandem.

Um dos objetivos específicos do Projeto-PIBEG-Tandem, de nossa instituição, era realizar práticas de ensino de língua materna e de língua estrangeira (Francês Inglês e/ou

Português) mediadas pela ferramenta (MSN Messenger) da *Internet* e, ainda, analisar a ferramenta MSN Messenger como recurso didático, entre outros, para ensino e aprendizagem de línguas (materna e estrangeira).

Ao iniciarmos o Projeto, Billy e os demais monitores aplicaram um questionário para fazer um levantamento das necessidades dos professores-pré-serviço-participantes em relação ao uso do MSN. Ao iniciarmos as atividades no laboratório, percebemos que alguns alunos, mesmo tendo respondido de forma positiva ao questionário sobre o uso do MSN Messenger, conforme Quadro 15, ainda apresentavam dificuldades em utilizar algumas ferramentas desse aplicativo. A maioria tinha afinidade apenas com o envio e recebimento do *e-mail* e as demais tarefas eram pouco ou quase nunca utilizadas.

Quadro 15 Questionário sobre conhecimento do MSN

QUESTIONÁRIO
Conhecimento em MSN Messenger

Responda as seguintes perguntas de acordo com os seus conhecimentos acerca da ferramenta MSN Messenger:

1. Qual é o seu conhecimento sobre a ferramenta Messenger?
() não conheço () conheço pouco () conheço bem
2. Você utiliza o Messenger com frequência?
() todo dia () uma vez por semana () de vez em quando () nunca
3. Há quanto tempo você utiliza o Messenger?
() menos de um ano () cerca de um ano () mais de um ano () nunca
4. Você possui *e-mail* no "Hotmail"? () sim () não
5. Caso não tenha, você sabe como criar um *e-mail* no hotmail? () sim () não
6. Assinale quais dos seguintes recursos do Messenger você domina:
() Envio de arquivos
() Montagem de perfil *on-line*
() Exibição de imagens
() Convite para que outra pessoa entre na conversa
() Recurso "manuscrito"
() Bloqueio de pessoas *on-line*
() Criação de grupos de conversa
() Versões do *software*
() Arquivamento D
() Opção de mudança de estado: *on-line*, *offline*, *ocupado*, *ausente*

Outros:
Assinatura:
Data:

Fonte: arquivos da lista Yahoo-ADM-Tandem

Pensando nisso, decidimos realizar uma oficina de "letramento digital" com a participação de um técnico que pudesse orientar os alunos e todos nós, quanto ao uso de outras tarefas possibilitadas pelo MSN como, enviar e salvar arquivos, usar o "*white board*" o "bloco de notas", entre outros.

Olá Naildir. (...) Acredito que o treinamento deve ser feito em duas sessões: uma destinada aos alunos da manhã e outra para os alunos da noite para não congestionar o laboratório. Portanto, agendaremos para a penúltima semana de janeiro. Abr. Monitores. (Fonte: Lista do Yahoo ADM- Tandem em 10/01/2008).

Nem todos os participantes compareceram a essa oficina, que foi muito interessante, pois esclareceu muitas dúvidas dos alunos presentes. Na verdade, desde o início do Projeto, todos estavam muito interessados nas interações entre parceiros de Tandem, no entanto, o preparo prévio era imprescindível para o bom andamento dos trabalhos, uma vez que, ao iniciar as interações, os alunos precisariam dominar o uso da ferramenta do MSN de forma que pudessem aproveitar melhor os recursos oferecidos quando estivessem em uma sessão de Tandem.



Figura 18 Imagem do MSN Messenger – ferramenta do Projeto-PIBEG-Tandem
Fonte: página do MSN Messenger acessada em abril de 2009

Percebi também que, assim como eu, os próprios monitores não estavam tão seguros quanto ao uso do MSN e, com certeza, havia muito que explorar para que pudessemos usá-lo posteriormente, em nossas interações. Embora o foco principal do Projeto fosse as interações com os parceiros, capacitar os alunos para o uso do MSN, naquele contexto e com os objetivos propostos, fazia parte do conjunto de tarefas a serem executadas por Billy.

No final da oficina, conversando com Billy e observando o questionário que foi apresentado aos participantes na fase inicial do Projeto, percebemos que o questionário inicial não contemplava todas as possibilidades e potencialidades do MSN como ferramenta e que na

segunda edição⁹ do Projeto, deveríamos fazer algumas modificações no questionário, incluindo novas questões que foram apresentadas na oficina.

Billy: Naildir foi muito bom! Você acredita que tinha muita coisa que eu também não sabia?

Naildir: É verdade, eu também aprendi muito com essa oficina! (notas de campo da pesquisadora em, 13/05/2008)

De fato, o encontro foi muito positivo e tanto eu como Billy também pudemos aprender muitas coisas que não sabíamos e, decidimos que, na edição seguinte do Projeto, essa oficina deveria ocorrer ainda no início, como fase de preparação dos participantes para a prática de Tandem

3.1.3 Histórias de construção de parcerias

Nesse bloco, apresento as histórias de construção de parcerias, nas quais relato as experiências de parcerias e aprendizagem colaborativa vivenciadas em contexto de Tandem, a saber: *Tandem, um lugar para aprender colaborando!*; *a busca por parceiros: o grande desafio; quem colabora com quem?*. Nessas histórias, procuro relatar como se deu o processo de construção das experiências de colaboração vivenciadas nesse contexto de ensino e de aprendizagem.

3.1.3.1 Um Lugar para prender colaborando! que espaço é esse?

Era o primeiro encontro, no qual participava como colaboradora do Projeto-PIBEG - Tandem. Sentia-me tão orgulhosa por fazer parte daquele grupo! Reunimos-nos, naquela tarde, com o propósito de estudar sobre o Ensino de Línguas via MSN. Tudo era muito novo para mim. E, como havia lido pouca coisa sobre o assunto, senti-me um pouco perdida.

Durante a reunião, rodeada por pessoas um pouco estranhas, falando de um assunto tão novo, cheguei a sentir um “frio na barriga” e uma angústia muito grande. Fiquei refletindo sobre a importância desse Projeto que é muito interessante e vai exigir, além de tempo, muita

⁹ O projeto-PIBEG-Tandem teve sua primeira edição no segundo semestre de 2006. No final do primeiro semestre de 2007 ele foi reeditado e, atualmente, encontra-se na terceira edição.

leitura e dedicação da minha parte, afinal, “há tanta coisa que eu não sei!”, pensei comigo mesma, coisas que quero e preciso aprender.

Não quero e não posso fazer um “papel feio nessa história”, afinal, eu sou “colaboradora”, isso significa que preciso saber pois só assim poderei ajudar e colaborar também (Fonte: diário da pesquisadora em 12/10/2006).

Nesse encontro, as professoras dividiram algumas tarefas. Eu fiquei com a responsabilidade de fazer um levantamento sobre o papel do professor. Foi sugerido um texto para ser lido, um texto todo em Inglês. Nunca havia lido um texto tão longo em Inglês, imaginei. Mas, pelo que eu havia entendido, daquele momento em diante, teria que ler em Inglês e ler muito! Precisaria ficar bem atenta! Terminamos o encontro com outra reunião do grupo já agendada! Isso significava que teria que ler o meu texto o quanto antes.

O Projeto-PIBEG-Tandem era um Projeto novo e, de acordo com a coordenadora, deveríamos todos aprender juntos, pois não havia uma receita pronta, “vamos construir juntos uma nova experiência de ensino e de aprendizagem de línguas”, ela dizia. Minhas expectativas eram altas e as melhores possíveis, entretanto o medo era enorme! Portanto, mãos à obra, eu pensei, afinal, estou aqui para aprender a colaborar!

3.1.3.2 A busca por parceiros: o grande desafio

A história que se segue reflete as experiências de busca de parceria no Projeto-PIBEG-Tandem. Essa experiência foi marcada por momentos de muita expectativa tanto dos monitores quanto dos demais alunos participantes. O grande desafio era encontrar parceiros para a prática de Tandem. Na verdade, pela reação dos monitores, pude perceber que esse era o maior objetivo deles no início dos trabalhos!

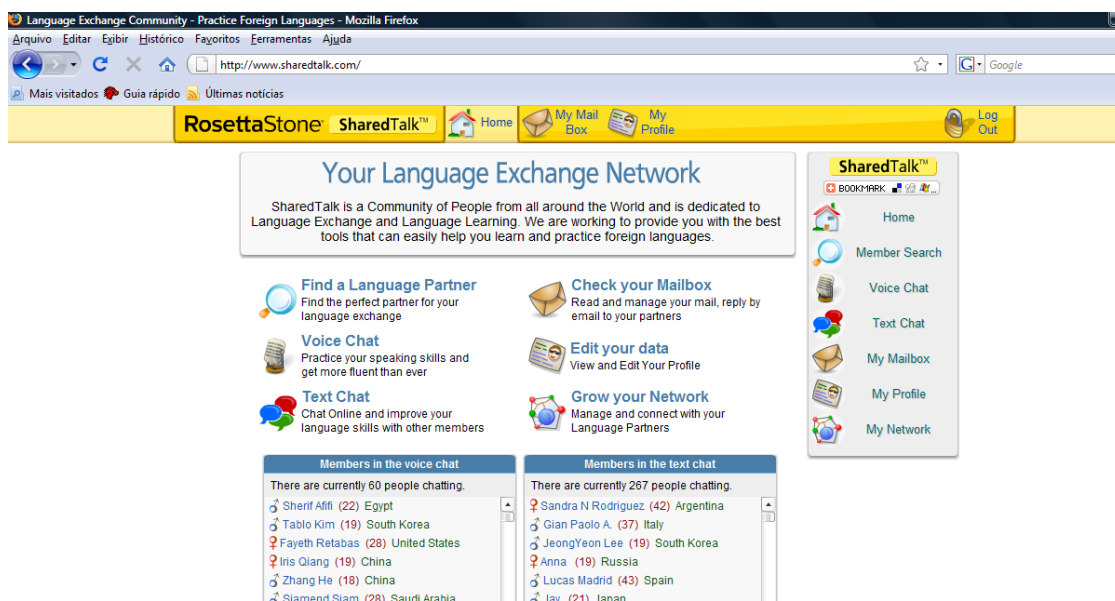


Figura Site Sharedtalk

Fonte: site do *sharedtalk* acessado em abril de 2009

Inicialmente, nós estávamos muito motivados e empolgados com a possibilidade de estabelecer parcerias com alguma instituição de ensino fora do Brasil, especialmente do Canadá, que era o foco principal no início do Projeto. Todavia, no decorrer de nossas atividades, percebemos que não seria tão fácil estabelecer parcerias institucionais como havíamos previsto. Iniciamos, portanto, uma busca por parceiros por meio de *sites* como *Brasilmax* e o *Sharedtalk*, entre outros. Billy e eu estávamos preocupados em encontrar os parceiros, pois alguns alunos do Projeto já demonstravam desânimo e falta de interesse em continuar. Nessa fase, Billy e eu começamos a conversar por *e-mail*, uma vez que a motivação dos demais participantes dependia também do nosso desempenho e da nossa motivação.

Billy: _ Olha, estou aqui no laboratório para iniciar as buscas por parceiros de Tandem. Se vc quiser me ajudar, estou aqui. (...) Hoje, iniciarei a busca por parceiros, espero que tenha resultado o mais rápido possível, pois teremos esse mês para por em prática as atividades. (e-mail enviado por Billy em 06/02/2007).

Naildir: _ Olá, tbem iniciei a busca. Fiz o meu cadastro em um dos sites postados em nossa lista. Estou aguardando. (e-mail enviado por mim em 14/02/2007).

Nossas primeiras tentativas de busca de parceiros foram realizadas por meio do *site* do *brazilmax*. Billy e eu percebemos que havia muitas pessoas interessadas mas não em desenvolver o Tandem conforme a proposta do Projeto. No entanto, por meio do *site* do

Sharetalk, encontramos algumas pessoas interessadas na prática de Tandem, como no excerto abaixo.

Bia diz: *hello*
Jane diz: hi
Bia diz: *do you remember of me?*
Jane diz: kinda
Jane diz: i know u r from brazil
Bia diz: *yes*
Biaa diz: *shared talk*
Jane diz: yeah
Jane diz: how are you_:
Bia diz: *fine*
Bla diz: *and you*
Jane diz: fien too
Jane diz: what are you doing_
Bia diz: *i m student of university "letras"*
Bia diz: *do you understand*
Jane diz: yeah
Bia diz: *do you speak portuguese?*
Jane diz: no. i want to learn
Bia diz: *i want to learn English*
Bia diz: *you can help me*
Jane diz: yeah
Bia diz: *i help you*
Jane diz: ok
Bia diz: *I participate in a project of language teaching via MSN messenger*
Jane diz: really
Bia diz: *WHAT DO YOU DO?*Jane diz: i´m a student
Jane diz: i still go to high school
Bia diz: *how old are you?*
Jane diz: 16
Jane diz: and you_
Bia diz: *20*
Jane diz: ok
Bia diz: *I would like to arrange a fixed time at least once a week to talk to you, it is because of my project*
Bia diz: *please*
Jane diz: ok
Jane diz: like what days_-
Jane diz: i don´t come *on-line* everyday
Bia diz: *What time usually stay online?*
Jane diz: on the week i don´t know becuae some days i come and some i don´t
Jane diz: it´s different
Jane diz: most of the time in on the weekend for sure
Bia diz: *Where you live it?*
Jane diz: usa

(Fonte: arquivos da lista Yahoo-prática de Tandem acessada em maio de 2009)

Billy e os demais monitores estavam muito felizes e animados com o resultado dessa busca e imediatamente iniciaram o trabalho de cadastramento de todos os participantes no *site* do *Sharedtalk*. Todos estavam ansiosos para encontrar um parceiro e iniciar a prática de Tandem.

3.1.3.2-3 Quem colabora com quem?

Início essa história com um poema que escrevi com base nos *e-mails* trocados por mim e Billy. Durante essa experiência, questionava-me: afinal, quem colabora com quem? Na verdade, todos colaboraram com todos. Cada um procurava colaborar da forma que sabia, na medida em que podia.

*Naildir, ontem te procurei... Pena que não te encontrei!
Tudo bem... A Internet estava inativa.
Hoje estou no laboratório
Iniciando a busca por parceiros
Você me ajuda?*

***Claro Billy, eu te ajudo!
Como? Quando? Onde?***

*Naildir, você tem MSN?
Você me adiciona ou eu te adiciono?
Qual dos endereços?
Obrigado pelas correções!
Agora, precisamos planejar.
Por e-mail ou MSN?
Avise-me quando puder.
Um abraço!
Billy.*

(Poema escrito por mim utilizando *e-mails* trocados entre Billy e eu, no primeiro semestre de 2007)

Presencial ou virtual, formal ou informalmente, no início, não me sentia muito segura em como ajudar ou colaborar. Foram inúmeros os encontros entre Billy, meu participante, e eu, porque eu não podia estar presente todos os dias na Universidade e não poderia acompanhar presencialmente todos os encontros do grupo. Além do mais, ainda existia a

barreira do uso da *Internet* e de suas ferramentas. Embora tivesse acesso de casa, não tinha o hábito de usar, diariamente.

De fato, daquele momento em diante, precisaria disciplinar-me um pouco mais. Afinal, iniciei minha participação ciente de que seria impossível estar presente em tudo, todos os dias. Mas, apesar das dificuldades de mover-me no espaço virtual, comecei a ajudar os monitores, fazendo algumas correções em documentos como atas e relatórios, relacionados às nossas atividades do Tandem, utilizando o *e-mail* para enviar minha colaboração e manter a comunicação com eles.

Naquele tempo, usava o MSN de forma tímida e estava um pouco temerosa nas primeiras experiências de contato, principalmente com o monitor de Inglês, meu participante, que desde o início, apresentava muita afinidade com o computador, com a *Internet* e com as ferramentas que iríamos utilizar no decorrer do Projeto.

Eu uso pouco o MSN e, o maior problema é a falta de tempo, e depois, eu também não sei usar direitinho. Preciso encontrar alguém que me ajude a entender como funciona tudo (diário da pesquisadora em 12/10/2006).

Concordo que alguns alunos do Projeto possam de fato necessitar de ajuda, pois eu mesma tive dificuldade em preencher o cadastro. Estou à disposição. Abraços. (msg postada por mim na lista Yahoo-ADM-Tandem em 14/02/2007).

Minha timidez e meus medos criaram um conflito pessoal estabelecido entre o novo papel que estava colocado, como colaboradora e minha realidade que, naquele tempo, era a insegurança provocada pela falta de familiaridade não só com os termos utilizados, mas, também, com a prática necessária ou exigida para aquele contexto de ensino e aprendizagem mediado pelo computador, a *Internet* e outras ferramentas.

Por outro lado, o que me deixava mais tranquila era o fato de saber que todos nós, eu, meu participante e os demais membros do grupo, estávamos no mesmo nível, aprendendo a nos mover nesse espaço e, portanto, todas as experiências vivenciadas eram novas e, ao mesmo tempo, importantes para o processo de tornar-se professor pesquisador da prática de Tandem para todos nós.

Eu Te Ensino, Tu Me Ensinas, Nós Aprendemos

*Andava a procurar uma forma de associar
a vontade de aprender a um novo jeito de ensinar.*

*Nessa busca incessante muitas fronteiras eu cruzei
e no Triângulo Mineiro fui parar.
Fiquei sabendo que lá algumas pessoas estavam também,
interessadas em construir uma nova experiência,
um novo caminho para trilhar.
Foi grande a minha alegria ao saber que lá havia
gente interessada em ensino e tecnologia.
Olha só que oportunidade, um novo espaço, uma nova possibilidade
de usar a nova tecnologia,
como ferramenta de ensino e aprendizagem.
Mesmo sem saber exatamente do que se tratava,
senti-me muito motivada a entrar nesse espaço,
fazer parte desse grupo e pesquisar esse lugar.
Comecei a explorar o ambiente, o lugar,
as pessoas, o que elas faziam e também o que elas diziam.
Me assustei com uma palavra que só de longe compreendia,
“Tandem”!
Afinal, o que isso tem a ver com o professor no seu dia-a-dia?
Tandem, uma palavra tão diferente
e ao mesmo tempo tão envolvente, curiosa e atraente.
Logo comecei a descobrir que há muito o Tandem existia,
e para minha surpresa muita gente já praticava mesmo antes daquele dia.
Foi então que me contaram que tem Tandem de todo jeito,
Tandem feito por carta, telefone e outros meios.
Agora então, era só associar Tandem com as novas tecnologias.
Apreendi naquele dia que o Tandem tem princípios,
normas e regras que precisam ser observadas,
em cada sessão todos os dias e,
por mais que pareça, Tandem não é só bate-papo não.
Tem que ter compromisso, vontade, seriedade,
para com responsabilidade fazer do MSN
não só uma possibilidade mas,
um Tandem de verdade.
Outras pessoas se juntaram para conhecer a novidade
e foi assim que surgiu nossa comunidade.
Tandem, ora eu ora você, juntos,*

nessa troca, podemos muito ensinar e aprender.

(Poema escrito pela pesquisadora, baseado em um dos textos lidos no primeira edição Projeto-PIBEG-Tandem em 2006)

3.1.4 - Histórias de ser professor e ser colaboradora no Projeto de Tandem

Neste bloco, relato as histórias de ser professor e ser colaboradora, vivenciadas no Projeto de Tandem. A história de *um músico aprendiz de professor; uma professora aprendiz de colaboradora; refletindo a própria prática: construindo conhecimento de forma colaborativa* e as histórias de *ser professora de Inglês e ter dificuldades com a língua: o desafio da leitura em Língua Inglesa.*

3.1.4.1 Um músico aprendiz de professor: desafinado e meio fora do compasso

A escrita desse poema foi acompanhada de um longo processo de reflexão sobre as diferentes informações contidas no perfil de Billy, o monitor participante, conforme consta no Quadro 9, no capítulo da metodologia. O poema é, na verdade, uma apresentação do meu participante e ainda, um relato sobre o processo de transformação de Billy em sua jornada tornando-se professor.

Perfil de Billy the Kid!

*This is Billy, the Kid,
Brasileiro das Minas Gerais
Comprometido.
Seu coração está fallen-in-love!
Totalmente apaixonado,
Por música e artes em geral.
Nas horas vagas aprecia desenhar e cantar, afinal
É amante de heavy-metal, jazz clássico,
Rock progressivo, blues, pop,
E country eletrônico!*

Gosta ainda de cinema e literatura

E tem como filosofia de vida:

“Live fast, die young!

Não é nada xarope!

Fala Inglês e é fan

De Gabriel Garcia Marques

E de muitos outros mais!

(poema escrito por mim com base nas informações do perfil de Billy, no primeiro semestre de 2007)

Em geral, muitas pessoas acham que para ser um professor, além de estudar e de saber muito, é preciso ainda ter “cara de professor, jeito de professor ou postura de professor”. Creio que, no fundo, eu mesma, quando iniciei o curso de Mestrado tinha essa concepção, embora não tivesse consciência de fato. Digo isso, porque fiquei um pouco assustada quando vi o aluno de Letras que participou desse Projeto. Jovem, de cabelos longos, com proficiência em Inglês e apaixonado por *rock’n roll*.

Na época fiquei pensando: será que essa combinação funciona? Ele não tem cara de professor, não tem postura de professor, não tem nada de professor! Bom, mesmo assim, não questionei isso, porque estava iniciando no Projeto e imaginei que, como o Tandem é uma coisa muito moderna e diferente, talvez por isso o roqueiro estivesse ali.

No entanto, continuava achando que ele estava meio desafinado e meio fora do compasso. Entretanto, meu pensamento e minha avaliação foram mudando a partir do momento em que comecei a perceber a vontade e a seriedade daquele músico aprendiz de professor. Além de ser bom em Inglês, ele entendia também de informática e pude perceber, no decorrer do desenvolvimento da pesquisa, como Billy estava crescendo, amadurecendo e, do seu jeito, tornando-se um professor!

Nas primeiras reuniões do grupo, ficava preocupada com certa imaturidade dele, especialmente quanto ao jeito de falar, usando gírias, e à forma de se dirigir ao grupo de alunos participantes, além de sua dificuldade em tomar iniciativas e decisões quanto à organização e planejamento de atividades. Cheguei a pensar que ele não conseguiria ficar até o final! No trecho do meu diário a seguir relato minha preocupação, em especial, com a dificuldade de Billy em organizar e conduzir reuniões:

Os monitores parecem um pouco nervosos; creio que não têm muita experiência em conduzir reuniões, especialmente Billy, monitor de Inglês. Mas apesar da dificuldade ele conseguiu esclarecer algumas dúvidas dos

alunos e em seguida fizeram o preenchimento do formulário (Diário da pesquisadora em 30/10/06).

No entanto, foi gratificante constatar que Billy, a despeito de tudo e de todos, mostrou-se, no final, uma pessoa comprometida e amadurecida. Sentí-me orgulhosa e feliz, pelo fato de saber que pude contribuir para essa transformação, e que pude presenciar e acompanhar, passo a passo, esse processo de mudança.

Pessoal, reunião terça-feira dia 24/06 as 18h00min na sala (...). Nessa reunião será apresentado um resumo de nossas atividades até o presente momento além de analisarmos criticamente algumas interações, para assim avaliarmos quais os procedimentos estão corretos ou não. Contamos com a presença de todos, já que esse aviso está postado com uma boa antecedência. Exigimos uma mensagem confirmando a presença. Agradecidos; A monitoria. (msg postada pela monitoria na lista Yahoo-prática de Tandem em 17/06/08)

Hoje, embora Billy veja a dicotomia entre o certo e o errado ele está mais afinado, tocando no compasso e no ritmo adequado. Pude perceber que os conhecimentos construídos nesse percurso, aliados às suas habilidades e experiências pessoais, puderam contribuir para o seu desenvolvimento e o seu crescimento como aluno, professor e pesquisador. Agora, amadurecido já pensa em fazer Mestrado! Quer seguir a carreira acadêmica, sem deixar de ser músico!

3.1.4.2 Uma professora aprendiz de pesquisadora: aprendendo a colaborar!

Por mais de quize anos, trabalhei como professora de Inglês no Ensino Fundamental e, paralelamente, no Ensino Superior, especificamente no Curso de Letras, com formação de professores de Língua Inglesa. As experiências vividas tanto na escola quanto na Universidade, como professora e como coordenadora, foram muito importantes, nesse período de colaboradora no Projeto de Tandem.

Posso dizer que vivi, até aqui, dois momentos muito especiais. Um momento de prática de sala de aula, no Ensino Fundamental e no Ensino Superior, e este momento de estudos no Mestrado, que proporcionou a mim uma oportunidade ímpar de refletir sobre minha prática e sobre minha formação, refletindo, especialmente, sobre o processo de minha formação como pesquisadora-colaboradora e participante. Trabalhar e atuar de forma colaborativa foi, sem dúvida, uma das experiências mais ricas que vivi nesse contexto.

No início, eu não estava muito segura do meu papel e não foi fácil mover-me nesse espaço e nesse lugar de construção de conhecimento coletivo. Ficava sempre esperando qual seria o próximo passo, a próxima tarefa enfim, a próxima orientação. Embora soubesse que o meu papel era acompanhar os monitores dentro do Projeto, não estava muito segura sobre até onde eu poderia ir. Como eu poderia ajudar? Como eu iria intervir, caso percebesse essa necessidade?

Monitores, vocês já adicionaram os alunos novos na lista do Yahoo? Se possível, poste na nossa lista (lista Yahoo-ADM-Tandem) a relação dos alunos novos com os respectivos e-mails, por favor! (...) na próxima terça, 18/12, no período da tarde vamos nos encontrar no NEC para elaborarmos o cronograma das atividades do Projeto, etapa 2008; até lá, procurem relacionar as atividades que já realizamos, aquelas que precisam repetir (por causa dos alunos novatos), e outras que vcs acharem necessárias para o bom andamento do Projeto; aguardo vocês! (msg postada pela pesquisadora na lista *Yahoo-ADM-Tandem* em 13/12/2007).

Olá monitores, no último encontro que tivemos ficou previsto uma reunião, dia 17/01, com todos os participantes do Projeto, lembram? De acordo com nossa proposta de atividades para 2008, que enviei outro dia, devemos ter um mini-curso no laboratório de informática. Gostaria de saber como está essa programação? Vcs já conferiram a programação que postei? Já conversaram com a coordenação a respeito? Por favor confirmem a programação e a data da reunião (...) No mais, gostaria de lembrá-los que vcs ficaram de fazer uma agenda com o detalhamento das atividades de vcs no Projeto; assim que puder vcs poderiam postar em nossa lista, ok? Um grande abraço. (Msg postada pela pesquisadora na lista *Yahoo-ADM-Tandem* em 09/01/2008).

O medo e a insegurança deixaram-me tímida, minha participação limitava-se apenas a observar e, embora percebesse algumas questões, não me sentia segura o suficiente para intervir. Com o passar do tempo, por meio da lista de discussão, comecei a sentir-me um pouco mais à vontade para conversar com os monitores e até mesmo para cobrar deles atitudes em relação ao andamento do Projeto.

Olá comunidade do Projeto PIBEG-TANDEM! Gostaria de reforçar a convocação para o encontro que teremos amanhã, terça-feira, as 18h00 na sala (...); na oportunidade teremos uma oficina sobre o uso das diferentes ferramentas do msn! Imprescindível para o bom andamento do nosso Projeto! Organizem suas agendas e compareçam! Pedimos o esforço e a colaboração de cada um de vocês! (msg postada pela pesquisadora na lista-Yahoo-prática de Tandem em 12/05/2008).

Olá meninos, estive aguardando por vcs conforme combinado, lembram? Nosso encontro dessa tarde de terça!!!!; Bom precisamos conversar urgentemente!! Nessa quarta estarei no NEC, pela manhã (sem computador) e à tarde estarei na sala da professora! Mande e-mail, me procurem e me encontrem ok? (msg postada pela pesquisadora na lista *Yahoo-ADM-Tandem* em 10/06/2008).

Olá monitores, vi o material que vcs postaram na lista dos alunos na última semana. Parabéns! Vcs estão trabalhando direitinho. Continuem assim, ok? Conversei com a coordenação do Projeto e gostaria de passar a seguinte orientação: sobre os resumos dos alunos participantes, gostaria que vcs fizessem uma revisão, junto com os alunos, pra ver se há necessidade de alguma correção; na verdade, essa é uma etapa importante do nosso Projeto; vocês não devem fazer as correções sozinhos, ok?

Outra sugestão, seria conversar com os alunos pois, uma vez que todos já têm contato, eles poderiam enviar os resumos para os seus parceiros, e juntos fazerem a correção; poderiam pedir que os parceiros fizessem tbem os resumos e perfís deles, ok?

Durante os encontros no laboratório, é importante que vcs ensinem os alunos a usarem o tradutor on line, o dicionário on line, observando se os alunos realmente sabem utilizar todas as ferramentas necessárias para ampliar a interação; qualquer dúvida, estarei aí na terça-feira, e assim poderemos conversar pessoalmente, ok?

[...] sobre nossa programação, combinamos tudo assim que nos encontrarmos, tá? Um grande abraço e bom trabalho para todos. (msg postada pela pesquisadora na lista Yahoo-ADM-Tandem em 15/06/2008).

Com o decorrer do tempo, fui tomando consciência e me apropriando desse papel. Afinal, como dizia a coordenadora do Projeto, estávamos todos “aprendendo juntos”. Isso me deixava até certo ponto tranquila, mas, ao mesmo tempo me angustiava, porque, na verdade, no fundo eu achava que, como colaboradora, eu é que deveria “ensinar” os outros. A experiência de aprender e construir juntos um caminho também era nova.

Essa experiência propiciou-se vivenciar novos papéis, nos quais tive que aprender a conviver também com novas responsabilidades. Nesse processo de busca e de construção, Billy e eu vivenciamos, também, velhas dificuldades como, por exemplo, aquelas de nos encontrarmos e de administrarmos nosso tempo e de agirmos e nos movermos no espaço da colaboração.

O poema “aprendendo a colaborar” reflete, parcialmente, o nosso desafio vivenciando os novos papéis no Projeto de Tandem, nossas novas responsabilidades e as velhas dificuldades que insistiam em continuar.

Aprendendo a colaborar

*Olá Billy,
Novo semestre,
Novos encontros,
Novas estratégias!
É tempo de redefinir
De reencontrar...*

*Naildir, a que horas você chega amanhã?
Temos tanta coisa para programar
Pauta... Cronograma...
O que vamos falar nessa reunião?
Precisamos definir certinho!
Se você não puder vir...
Mande sugestões
e uma cópia do documento
com as devidas alterações.
Preciso encaminhá-lo
Aos alunos!*

***OK Billy, Já estou de volta
Para mais uma batalha
Tenho aula hoje
Estarei no bloco "G"
Se puder,
dê uma passadinha por lá.
Até breve!***

*Naildir, que pena...
Surgiu um contra tempo
Infelizmente não poderei ir
Seria possível reunir amanhã?
Que tal as dezessete horas, pode ser?
Desculpe pelo incômodo.
Um abraço, Billy.*

(baseado em *e-mails* trocados entre mim e meu participante)

Billy e eu aproveitamos cada oportunidade oferecida pela prática de Tandem, para nos inteirarmos das ações do Projeto. Cada vez que nos encontrávamos tínhamos convicção de que havia muito trabalho a ser feito e os encontros presenciais, que aconteciam semanalmente, já não eram suficientes para desempenharmos nossos papéis e nossas tarefas.

Oi Naildir, surgiu um contratempo e infelizmente não poderei ir hoje à tarde na faculdade. Já conversei com o Diego e se for possível vamos fazer essa reunião amanhã, antes do horário de atendimento dos meninos às 17:00, pode ser? Um abraço e desculpe pelo incômodo (*e-mail* de Billy em 17/03/2008).

Com o objetivo de superar as dificuldades em relação à falta de tempo, e distância, apelamos para o uso de todos os recursos possíveis, *e-mail*, telefone, MSN e, na medida do possível, os encontros presenciais. Começamos a desenvolver, entre nós, a cultura da comunicação e do trabalho virtual. Nesse contexto, novas práticas e novas habilidades eram necessárias para superar as velhas dificuldades. Como colaboradora, estava aprendendo a lidar com os novos desafios e a realizar novas tarefas, enfim, a desempenhar novas

responsabilidades, assim como Billy e os demais monitores, também, estavam aprendendo a desempenhar suas funções.

Oi Naildir, muito obrigado pelas correções, elas foram muito úteis. Ontem fui até o NEC mas me disseram que vc precisou ir até a livraria ou algo assim, mas não adiantaria nos encontrarmos pois a *Internet* estava inativa no dia de ontem. Bom, vamos fazer o planejamento dessa reunião por *e-mail* mesmo, ou MSN (...) se vc tiver essa disponibilidade vamos programar esse encontro com os alunos pra semana que vem. Vou também procurar o *e-mail* da outra colaboradora aqui na minha caixa de correio porque acho que ela pode nos ajudar (*e-mail* enviado por Billy em 24/04/2007).

Diante dessa realidade procurei encontrar-me e aproximar-me cada vez mais. Passei a tomar conhecimento do plano de trabalho dos monitores e procurava orientá-los quanto à importância do preparo prévio de cada atividade, como, por exemplo, preparar uma pauta para as reuniões, lista de frequência, o registro dos encontros em ata etc.

Comecei a perceber que Billy esforçava-se para aprender e para desempenhar também o seu papel e suas funções dentro do Projeto. Estava estabelecida uma relação de troca e de parceria. Os monitores valorizavam minha participação, minha presença e, aos poucos, fomos construindo uma relação de respeito e de confiança mútua.

Naildir, a que horas vc chega amanhã ? Será que podemos nos reunir amanhã lá pelas 17:00 para definirmos a pauta da reunião? Precisamos imprimir uma cópia daquele cronograma e definir certinho o que vamos falar na reunião. Se não for possível me mande uma cópia do documento com as devidas alterações para que eu possa encaminhá-lo aos alunos. Agradecido (Billy) (*e-mail* de Billy em 23/03/2008).

Oi Billy, tudo bem! Estamos de volta pra mais uma batalha!!!! estarei no bloco (...), sala (...); terei aula hoje a tarde!! Se der.... dê uma passadinha por lá! Até breve, Naildir (*e-mail* enviado por mim, ao mediador Billy).

O diálogo entre mim e Billy, tanto o presencial quanto o virtual tornaram-se cada vez mais frequentes e, aos poucos, fomos aprendendo a desempenhar nossos papéis de colaboradora e de monitores. Nesse processo de troca e de construção de conhecimento, fui aprendendo que, para ajudar e colaborar nesse espaço, o essencial era ter disponibilidade para ouvir, apoiar e orientar.

O Projeto-PIBEG-Tandem estava caminhando e, apesar de todas as novidades experienciadas e de persistirem as velhas dificuldades, aos poucos fui percebendo que Billy e eu nos sentíamos mais à vontade nesse espaço e que estávamos, dia a dia, fortalecendo nossa relação, melhorando a comunicação e que a sintonia entre nós e os demais monitores estava cada vez mais afinada.

3.1.4.3 Contato presencial: a importância do planejamento prévio

O grupo de professores-formadores estava empreendendo um grande esforço no sentido de criar a cultura da comunicação virtual. No entanto, apesar dos contatos por meio da lista Yahoo-prática de Tandem no início, alguns membros do Projeto chegaram a pensar que ele estivesse abandonado ou sem direção. Na verdade, o que ocorria, é que confiávamos muito no “contato presencial” e a falta dele, muitas vezes, deixava-nos inseguros, pois não sabíamos até que ponto todos estavam compreendendo e acompanhando o que acontecia por meio da lista.

Olá pessoal, gostaria de esclarecer que estamos SIM ativos, ao contrário do que disseram certos comentários que ouvi nos corredores. Imprevistos sempre ocorrem e alguns contratemplos aconteceram, mas a partir da próxima semana estaremos trabalhando de maneira individual com cada aluno, trazendo-os ao laboratório para esclarecer alguns detalhes sobre essa lista e também, iniciaremos uma busca individual por parceiros Tandem. Já estamos vasculhando os melhores *sites* de parcerias ao redor do mundo para que possamos obter um resultado satisfatório nesse tempo que nos resta. Provavelmente será na quinta- feira próxima, mas volto a comunicar-lhes pela lista OK? Um abraço para todos!!! A monitoria (Mensagem de Billy na lista dos alunos em 26/04/2007)

Billy e os demais monitores decidiram, portanto, realizar mais uma reunião presencial, a fim de fazer novos esclarecimentos quanto ao andamento do Projeto. Como os alunos-participantes estavam com dificuldades com a comunicação virtual, Billy apelou até mesmo para o uso de cartazes, do telefone, além do *e-mail*, e da lista do Yahoo para convocar os alunos participantes e fazer contato com eles.

Enviei um *e-mail* com uma proposta de pauta e, em seguida, Billy e eu nos encontramos antes para organizar e definir a pauta da reunião com antecedência. Antes do encontro, rascunhei em meu “caderno amarelo”, algumas notas e sugestões para a reunião, além de uma proposta de pauta para apresentar aos monitores, conforme Quadro 16.

Quadro 16 Proposta de pauta para reunião do Projeto-PIBEG-Tandem

Reunião do PIBEG	
I – Tarefas:	
1.	Definir a data da reunião;
2.	Agendar o laboratório;
3.	Comunicar a agenda da reunião aos alunos, monitores e coordenadores;
4.	Agendar a câmara fotográfica do instituto;
5.	Contatar a colaboradora para participar da reunião;
6.	Elaborar uma pauta;
II – Proposta de Pauta:	
1.	Boas Vindas;
2.	Informes sobre o andamento do Projeto;
3.	Checar o perfil e o resumo de cada aluno;
4.	Tirar foto e anexar ao perfil de cada um;
5.	Abrir/ Apresentar <i>sites</i> de busca de parceiros junto com os alunos/ tirem dúvidas e sanar dificuldades;
6.	Definir um horário/semana, para cada monitor encontrar seus alunos;

Fonte: notas de campo da pesquisadora em 15/04/2007

Apesar de termos dividido as tarefas entre nós, eu também não me sentia muito segura, uma vez que não sabia até onde deveria interferir ou me envolver naquela reunião. Na verdade, eu já tinha experiência com reuniões, no entanto, meu papel nesse espaço, nesse lugar, era totalmente novo e isso também me deixou ansiosa.

No dia do encontro, chegamos mais cedo ao local, para preparar a sala e verificar os últimos detalhes. Percebi que Billy estava muito feliz porque a reunião iria acontecer em uma das salas mais importantes do Instituto, o que daria visibilidade ao Projeto, reforçando, também, sua importância junto à instituição, Billy comentava. Seu nervosismo e ansiedade eram visíveis, a começar pelo uso das gírias.

É isso aí, cara, a gente tem que esforçar mesmo. Vamos pegar juntos e, bola pra frente, gente! (Billy, notas de campo da pesquisadora em 30/10/2006).

Billy revezou-se com os demais monitores na apresentação dos pontos da pauta. Pude perceber que o uso da pauta ajudou muito na condução da reunião e, embora demonstrando um pouco de nervosismo, Billy conseguiu desenvolver os temas propostos com certa segurança.

Percebi, também, que Billy e os demais monitores estavam muito ansiosos para cumprir a programação proposta na pauta. Como havia uma série de tarefas e atividades previstas para aquele encontro, Billy e os demais monitores aceleraram para cumprir tudo que haviam programado.

Durante o encontro, eu permaneci quieta, tomando notas e registrando os principais encaminhamentos, pois observei que Billy e os demais monitores estavam tão envolvidos com o desenvolvimento da pauta que nenhum deles tomava notas. Eu sabia que essas anotações seriam importantes para fazer a ata do encontro e até mesmo para planejar as atividades e os encontros seguintes.

Ao final do encontro, Billy estava muito animado com o resultado e aproveitou a oportunidade para reforçar a importância de melhorar a comunicação entre os alunos participantes, por meio do acesso ao *e-mail* e à lista de discussão do Yahoo, criada especialmente para facilitar a comunicação entre os participantes do Projeto, portanto, eles deveriam ficar atentos e acessar os *e-mails* todos dias, procurando os monitores em caso de dúvida.

3.1.4.4 Refletindo a própria prática: construindo conhecimentos de forma colaborativa

Um dos objetivos iniciais do Projeto de Tandem, como apresentado no capítulo de metodologia, foi proporcionar às professoras orientadoras, a mim colaboradora, aos monitores e demais professores pré-serviço participantes do Projeto, momentos de reflexão sobre a própria prática, no contexto de ensino e de aprendizagem de línguas mediados pelas novas tecnologias. Essa reflexão deveria ser proporcionada e orientada, também, pela leitura e pelo estudo de diferentes autores que tratam do ensino e aprendizagem de Línguas nesse contexto, conforme objetivos específicos do Projeto-PIBEG:

- Realizar leitura das referências bibliográficas para construir conhecimentos específicos que permitam auxiliar os alunos-participantes na prática de Tandem e no processo de aprendizagem de Língua Inglesa;
- Desenvolver o presente Projeto de ensino com vistas à melhoria de sua prática docente pré-serviço.

Como forma de atender a esses objetivos, foi criado o Grupo de Estudos de Tandem – Gtandem, no qual participavam, o grupo de professores formadores e os demais professores pré-serviço participantes da prática de Tandem.

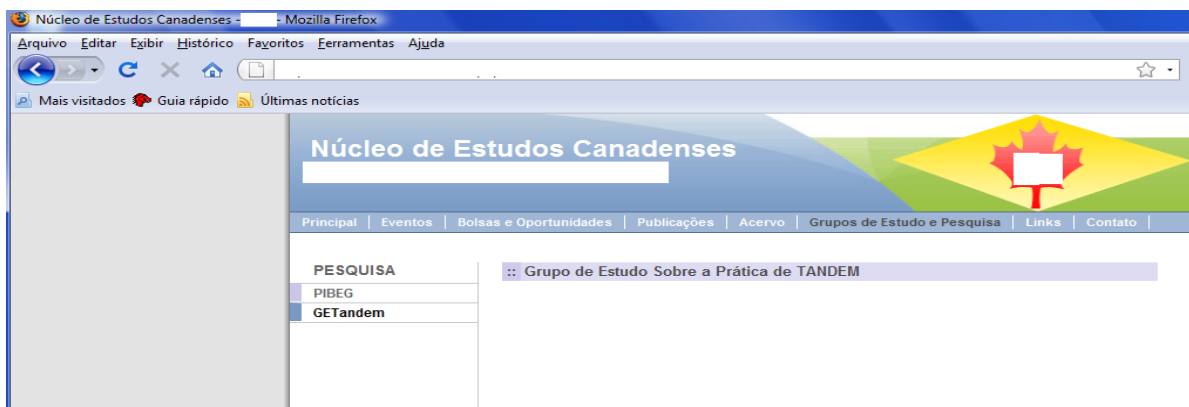


Figura 19 Página do *site* do Núcleo de Estudos Canadenses
Página do *site* do Projeto-PIBEG-Tandem acessado em abril/2009

Os encontros do grupo de estudo aconteceram, inicialmente, de quinze em quinze dias. Na verdade, todos os participantes sentiam a necessidade de conhecimento e de embasamento teórico que pudesse respaldar a nossa prática.

Os textos iniciais tinham como objetivo conhecer as experiências de prática de Tandem e, também, as abordagens e metodologias adotadas no ensino de Línguas. É interessante lembrar que todos os participantes do grupo de estudo são do Curso de Letras e, na verdade, as atividades do grupo tinham como propósito reforçar e complementar a formação dos alunos participantes, além de desenvolver a cultura do estudo, da pesquisa e da reflexão sobre a própria prática.

Uma das experiências mais importantes e que chamou minha atenção foi a experiência de construir conhecimento de forma colaborativa. No grupo de estudos, alunos, professores, colaboradores, estavam no mesmo nível e percebi que isso facilitou o diálogo e a troca de experiências e de conhecimentos. Os alunos monitores sentiam-se estimulados e motivados a ler, a estudar e a se prepararem para discutir no grupo as questões teóricas que, ao mesmo tempo, eram vivenciadas na prática do Projeto. Na verdade eles sentiam que todos deviam participar do grupo.

Naildir: vocês não acham que todos os alunos deveriam fazer parte do grupo?

Billy: Na verdade eu acho que eles deveriam ser obrigados a participar (notas de campo da pesquisadora em 18/03/2008)

O grupo de professoras-orientadoras, apesar da dificuldade em relação à falta de tempo, também se mostrava solícito e, na medida do possível, contribuía sobremaneira com o

crescimento do grupo. No entanto, os alunos sentiam-se desmotivados quando esse grupo não participava dos encontros.

Lembro-me de que Billy lamentou a ausência da coordenadora do Projeto, que não pôde participar do final do encontro. Isso me fez pensar no quanto ele se esforçou para estudar o texto antecipadamente. Imagino que ele queria mostrar para a coordenação que estava se dedicando, pois, em reunião anterior, haviam sido cobrados mais compromisso e dedicação dos monitores, bem como de todos os envolvidos no Projeto, principalmente no que diz respeito às leituras e às reflexões teóricas (diário da pesquisadora em 01/04/08).

O fato é que essa cultura da participação ainda precisava ser incentivada, estimulada, enfim, aprendida, uma vez que a maioria dos alunos, e até eu mesma, não vivenciamos, no dia-a-dia da sala de aula, experiências de colaboração e de troca, uma vez que, na sala de aula, a hierarquia entre professor e aluno muitas vezes impede que os alunos se sintam à vontade para falar de suas dúvidas e de suas dificuldades.

Chamou-me a atenção para o fato de que Billy e o outro monitor leram o texto com um propósito de aprendizagem. Eles não estavam interessados em ler para fazer uma avaliação ou outro objetivo qualquer. Creio que isso é um dado importante uma vez que o Projeto tem como proposta preparar o futuro professor de Línguas.

Durante a discussão comentei com eles sobre a possibilidade de fazermos um quadro-síntese com as principais ideias do texto ao que Billy se prontificou a ajudar declarando a importância desse para a compreensão do tema que, na opinião dele, deveria também ser compartilhado com os demais participantes do grupo.

Fiquei impressionada com o crescimento de Billy e com sua maturidade ao demonstrar preocupação com os demais participantes, especialmente em relação ao estudo de temas teóricos importantes e necessários ao bom andamento do Projeto (diário da pesquisadora, em 01/04/2008).

No grupo de estudo, começamos a construir um ambiente de respeito e de liberdade, em que cada um podia falar de suas dúvidas e dificuldades, mas principalmente, no qual pudemos compartilhar nossas aprendizagens também. Percebi que os alunos se empenhavam em ler o texto com antecedência e se preparar previamente para participar das discussões.

As experiências com o grupo de estudo, os encontros de planejamento, as conversas pelo *MSN* propiciaram uma oportunidade de realização de atividades colaborativas, um espaço onde pudemos vivenciar uma relação de respeito, de sintonia e de cumplicidade dentro do Projeto.

O grupo de estudo se reunia duas vezes por mês. O objetivo desses encontros era discutir textos teóricos que pudessem fundamentar nossa prática e nos ajudar no desenvolvimento do Projeto. Nos encontros de planejamento, que aconteciam uma vez por

semana, o grupo gestor analisava o desempenho e a participação dos envolvidos no Projeto, bem como o próprio desenvolvimento do Projeto, procurando sanar as dificuldades encontradas. Nas conversas pelo MSN, procurávamos exercitar o uso desse recurso como meio de comunicação e de reflexão sobre nossas experiências no decorrer do Projeto.

O poema *Rotina* foi escrito com base nessas experiências e reflete um pouco da relação de respeito e de confiança que foi estabelecida entre Billy e mim e que, gradativamente, pôde ser vivenciada, também, pelos demais monitores e membros do grupo.

Rotina...

*Oi Naildir, preciso fazer relatórios,
Corrigir atas, você me ajuda?*

***Olá Billy, de vermelho, as sugestões
Sublinhado, o que pode ser apagado***

Você concorda?

Claro, Naildir, obrigado!

As correções foram muito úteis!

Então, Billy, dê uma lida geral

se concordar

organize tudo e

imprima!

(Poema escrito utilizando *e-mails* trocados entre monitor e colaboradora no primeiro semestre de 2008)

O grupo de estudo Gtandem, bem como os encontros realizados, tornaram-se, portanto, espaços importantes de aprendizagem colaborativa propiciando, também, uma importante de oportunidade para que Billy e eu pudéssemos refletir sobre nossas práticas. Eu, como professora-pesquisadora-colaboradora e ele, como professor pré-serviço.

3.1.4.5 Ser professora de Inglês e ter dificuldades com língua: o desafio da leitura em língua Inglesa

Ao iniciar minha participação no grupo de Tandem, eu achava a palavra “Tandem” tão curiosa, tão fascinante que, mesmo sem compreender muito o significado do termo e até mesmo como funcionaria o Projeto, decidi inteirar-me de tudo o que estivesse relacionado ao tema. Imaginava que só assim eu poderia, de fato, desempenhar o meu papel e contribuir com o grupo. Foi então que iniciei minha participação no grupo de estudos de Tandem – Gtandem.

Entre as atividades previstas, o grupo de estudos-Gtandem tinha como propósito realizar um ciclo de leitura e de estudos teóricos, principalmente que tratavam da prática de Tandem e das diferentes abordagens e métodos de ensino e aprendizagem de Línguas. Conforme dito anteriormente, o estudo desses e de outros textos tinha como objetivo oferecer um embasamento teórico para o grupo formador.

Estabelecidas as atividades do grupo de estudos, reunimo-nos, mais uma vez, para um desses encontros, para discutir os textos que foram distribuídos anteriormente. Cada participante ficou responsável por ler um texto que foi previamente selecionado pela coordenação do grupo de estudos. A maioria dos textos era em Língua Estrangeira, Inglês e/ou Francês. Eu fiquei responsável pela leitura de um longo texto que tratava dos diferentes papéis do professor. No dia marcado para compartilharmos as leituras eu estava muito preocupada pois não conseguira ler o texto todo.

O objetivo destes estudos é oferecer um embasamento teórico para o grupo. É preciso conhecer o que está sendo feito nessa área, disse a nossa coordenadora. Nos reunimos mais uma vez para discutirmos os textos que foram distribuídos na reunião anterior. Estou preocupada porque não consegui ler o meu texto; na verdade, a professora ficou de enviar por *e-mail* e não deu certo. Eu mesma tive que pesquisar e procurar na Internet; encontrei o texto mas não estava certa de que era o mesmo e também, não consegui ler todo o texto (diário da pesquisadora em 19/10/ 2006).

Nessa fase inicial do Projeto, ler textos em Inglês era um desafio para mim. No entanto, esforcei-me ao máximo, mesmo porque estava constrangida em assumir diante do grupo a minha dificuldade. As leituras tomavam muito tempo, porque eu lia muito devagar, tinha que pesquisar o significado de muitas palavras e o tempo era muito curto para cursar as disciplinas, acompanhar o grupo de Tandem no laboratório e ler todos os textos. Além do mais, havia outras leituras da disciplina que estava cursando no Mestrado.

Na verdade, estou me sentindo incapaz, principalmente quanto ao domínio da habilidade de leitura em língua estrangeira. Creio que essa é a primeira grande dificuldade que enfrento nesse espaço que, no meu entender, é o espaço onde as pessoas deveriam dominar todas as habilidades, principalmente em se tratando de Línguas Estrangeiras. (...) Mesmo me sentindo capaz de ler em Inglês, sinto que essa é e será, pela frente, uma grande barreira. Eu leio, sim, em Inglês, mas sou lenta e, apesar do tempo gasto com essas leituras, no final ainda me sinto insegura em relação ao conteúdo. Imagino que seja preciso um tempo para me adaptar. De qualquer forma, essa é a proposta de trabalho e, apesar da dificuldade com a leitura em Inglês, não tenho coragem de assumir isso diante do grupo, mesmo porque essa era uma das habilidades necessárias para ingressar no Mestrado (diário da pesquisadora em 19/10/2006).

Quando comecei a cursar as disciplinas e participar do Projeto de Tandem, eu ainda trabalhava em minha cidade, no Estado de Goiás, pois ainda não havia conseguido a licença para estudos. Nesse período, quando iniciei minhas atividades no Projeto, eu viajava toda semana para Minas Gerais, onde fazia as disciplinas do Mestrado, participava das aulas, desempenhava minhas atividades de colaboradora do Projeto de Tandem e ainda atendia, como voluntária no NEC - Núcleo de Estudos Canadenses, uma vez por semana.

Quando retornava para minha cidade, tinha que trabalhar na Universidade e no Colégio onde eu ministrava aulas. O cansaço da viagem e a grande quantidade de leituras me deixavam tensa e preocupada. No fundo, eu sabia que as leituras eram muito importantes pois elas tinham o objetivo de me preparar, teoricamente, para as atividades do Projeto de Tandem, bem como, para o desenvolvimento da minha pesquisa.

As viagens semanais foram marcadas por muitas dificuldades e, em minhas malas, além de muitas expectativas, ansiedade e muita vontade de aprender, comecei a acrescentar algumas experiências de dificuldades que foram surgindo, como o fato de não saber me mover muito bem no espaço e no ambiente da Academia, o lugar da pesquisa e do saber, enfim. (Diário da pesquisadora em 19/10/2006)

A dificuldade com a leitura dos textos, associada a outras, como o fato de morar em outra cidade e, principalmente minhas concepções de colaboração, contribuíram para que eu me sentisse incapaz de ajudar o grupo.

Entretanto, apesar de toda a dificuldade, a experiência com as diferentes leituras foi imprescindível para que eu pudesse compreender o que era Tandem, suas características e particularidades, bem como o meu papel nesse espaço, embora, no início, eu me sentisse um tanto perdida, também. No entanto, a compreensão dos temas estudados e principalmente, a compreensão do Tandem eram primordiais e necessárias naquele momento. Embora tudo parecesse novo e difícil, precisava, portanto, continuar esforçando-me, pois só assim poderia, de fato, ajudar e colaborar com os outros.

3.2 Segunda parte: reconstruindo histórias, compondo sentidos e respondendo minhas questões de pesquisa

*Todo mundo ama, um dia todo mundo chora,
Um dia a gente chega, e no outro vai embora
Cada um de nós compõe a sua história
Cada ser em si carrega o dom de ser capaz
E ser feliz
(Almir Sater)*



Figura 20 Tecer a duas mãos
Fonte: jairohenckel.blogspot.com

Ao ler e reler as diferentes histórias construídas ao longo desta jornada, percebi uma série de temas que poderiam ser trabalhados. No entanto, para compor esta segunda parte do capítulo de análise, selecionei aqueles que pudessem ajudar-me a responder o objetivo proposto neste estudo, bem como à questão de pesquisa que norteou meu percurso. Os temas compostos foram utilizados como fios condutores nesse processo de reconstrução das

histórias e, conseqüentemente, dos conhecimentos construídos por meio das experiências vividas.

Por intermédio da reconstrução das histórias, nesta segunda parte do capítulo de análise, pude reviver as experiências e, compondo sentidos, conforme Ely; Vinz, Downing e Anzul (2001), responder aos meus objetivos de pesquisa, que foram descrever as experiências vivenciadas em um contexto de prática de Tandem e analisar de que forma essas experiências contribuem para a formação inicial e continuada do professor de Língua Inglesa, bem como responder minha questão de pesquisa: como as experiências vivenciadas no contexto de prática de Tandem, desenvolvida pelo *MSN Messenger* contribuem para a formação inicial e continuada do professor de Língua Inglesa? O objetivo proposto e a questão de pesquisa levaram-me a organizar o processo de reconstrução das histórias em dois blocos.

No primeiro bloco apresento a reconstrução das histórias de dificuldades, incertezas e receios iniciais experienciadas no contexto da prática de Tandem: *dificuldades quanto à condução do Projeto: as incertezas e os receios quanto à compreensão inicial do Projeto (da falta de preparo) para o desenvolvimento da prática de Tandem (para o amadurecimento); dificuldades quanto à busca de parceiros para a prática; as dificuldades com as novas tecnologias; as dificuldades de ensino e aprendizagem vivenciadas em um contexto presencial para um contexto de ensino a distância; dificuldades quanto à prática de uma comunicação presencial para a comunicação em contexto virtual; dificuldades, receios e incertezas dos que sabiam menos a língua-alvo; de enfrentar o desafio de ser falante para ser aquele que precisa ensinar a própria língua como língua estrangeira; e dificuldades e receios quanto ao desempenho dos diferentes papéis, o de monitor e o de colaboradora.*

No segundo bloco, respondo a questão de pesquisa proposta anteriormente e relato as experiências que foram vividas no contexto de prática de Tandem e de que forma elas contribuíram para a formação pré-serviço e para a formação continuada dos professores envolvidos neste estudo.

Passo a relatar, a seguir, a reconstrução das histórias de dificuldades, incertezas e receios iniciais vivenciadas no contexto de prática de Tandem.

3.2.1 Histórias de dificuldades, incertezas e receios iniciais vivenciadas no contexto de prática de tandem

As experiências vividas no contexto de prática de Tandem oportunizaram aos membros do Projeto-PIBEG-Tandem, especialmente para Billy e para mim, a possibilidade de fosse de uma forma ou de outra, cruzar ou, pelo menos, tentar cruzar várias fronteiras, com o objetivo de superar as dificuldades as incertezas e os receios vividos ao longo desta jornada.

Neste bloco, apresento a reconstrução das histórias de dificuldades, incertezas e receios em relação: *dificuldades quanto à condução do Projeto: as incertezas e os receios quanto à compreensão inicial do Projeto (da falta de preparo) para o desenvolvimento da prática de Tandem (para o amadurecimento); dificuldades quanto à busca de parceiros para a prática; as dificuldades com as novas tecnologias; as dificuldades de ensino e aprendizagem vivenciadas em um contexto presencial para um contexto de ensino a distância; dificuldades quanto à prática de uma comunicação presencial para a comunicação em contexto virtual; dificuldades, receios e incertezas dos que sabiam menos a língua-alvo; de enfrentar o desafio de ser falante para ser aquele que precisa ensinar a própria língua como língua estrangeira; e dificuldades e receios quanto ao desempenho dos diferentes papéis, o de monitor e o de colaboradora.*

Ao iniciar as atividades do Projeto-PIBEG-Tandem Billy e eu experenciamos uma série de dificuldades relacionadas à condução do Projeto. Ao longo de nossa jornada, vivenciamos as dificuldades vivenciadas quanto à falta de compreensão inicial para o desenvolvimento da prática de Tandem, além das incertezas e receios da falta de preparo rumo ao amadurecimento.

Como colaboradora do Projeto-PIBEG-Tandem, por exemplo, deparei-me com dificuldades e receios, principalmente quanto à proposta e à filosofia do Tandem. Em *minha história com o Tandem*, fiz um relato de como começou meu relacionamento com o Projeto e, principalmente alguns dilemas e tensões vividos uma vez que, naquela época, eu ainda não apresentava habilidades e saberes necessários para lidar com um tema tão novo para mim. Esse receio e essa falta de habilidade está relacionado com o que diz Sancho (2006), sobre a necessidade de conhecer os diferentes ambientes mediados pelas tecnolcias e de desenvolver de diferentes habilidades, como exposto no capítulo teórico.

Outras dificuldades e tensões surgiram como, por exemplo, a dificuldade em encontrar parceiros para a prática de Tandem. Na história *a busca por parceiros: o grande desafio*, Billy

e eu estávamos muito empolgados com a possibilidade de praticar o Tandem. No entanto, ao iniciarmos nossas atividades, deparamo-nos com a dificuldade em estabelecer parcerias com instituições de ensino que pudessem participar do Projeto e, conseqüentemente, encontrar parceiros para a prática de Tandem.

Experenciamos, também, dificuldades burocráticas que nós, monitores e colaboradora não estávamos preparados para enfrentar. Talvez, nem mesmo a coordenação do Projeto estivesse. A expectativa e o receio em relação a essa dificuldade gerou entre nós a ideia de que o Projeto só funcionaria se houvesse a prática efetiva do Tandem, uma vez que nós mesmos não considerávamos, naquele tempo, a relevância das etapas de preparo prévio do Projeto.

Por outro lado, essa expectativa levou Billy e os demais monitores a imaginarem, também, que o parceiro ideal para a prática de Tandem seria o falante nativo. Essa concepção está relacionada a uma crença de que só se aprende língua em contato com o nativo. Uma ideia que, conforme discutido por Celani (2003), está superada, principalmente considerando o avanço das novas tecnologias. Uma vez que não foi possível colocar em prática a proposta inicial, Billy, eu partimos para outra alternativa, na tentativa de superar essas questões.

A dificuldade experienciada levou-nos a um longo processo de busca em *sites* de relacionamentos que nos possibilitou conhecer uma infinidade de possibilidades de parcerias não institucionais. Essas dificuldades, bem como o trabalho de busca de parcerias representou, portanto, uma oportunidade de construção de uma autonomia acadêmica, como discutido no capítulo teórico por Kumaravadivelu (2001) e Mello (2004).

Ao longo do Projeto, Billy e eu vivenciamos, também, algumas dificuldades em relação ao uso das novas tecnologias. Essas dificuldades surgiram quando experenciamos, por exemplo, a mudança de contexto de ensino presencial para um contexto de ensino a distância, principalmente quando tivemos que enfrentar os desafios de uma prática de comunicação presencial para uma prática de comunicação em contexto virtual.

Para discutir essa questão, retomo, nesse ponto, as dificuldades com as quais Billy e eu nos deparamos em relação ao uso do computador e da *Internet*, especificamente, em relação ao uso do MSN, como uma ferramenta pedagógica, como posto por Beloni (2006), no desenvolvimento das atividades de prática de Tandem e, até mesmo, para a nossa comunicação. Como relatei na história, *Presencial X Virtual: histórias vividas no laboratório*, Billy e eu já usávamos o computador e a *Internet* no nosso dia a dia. Mas, de acordo com os cinco estágios apresentados por Sandholtz (1997), no capítulo teórico, pude concluir que tanto

eu como Billy estávamos, naquele momento, no terceiro e quarto estágios, a saber, o da adaptação e o da apropriação.

Billy e eu já havíamos vivenciado as fases de exposição e até mesmo da adoção das novas tecnologias em algumas áreas, no entanto, conforme relato na história *Fórum de discussão dos professores-formadores: aprendendo em comunidade*, no contexto de prática de Tandem, foi necessário vencer as etapas de adaptação e de apropriação a fim de que pudéssemos incorporá-las, usando-as em nossa prática para o ensino e a aprendizagem de línguas, o que, de acordo com o modelo apresentado por Sandholtz (1997), seria o último estágio.

A incorporação e o uso pressupunham o desenvolvimento de habilidades e competências, conforme posto por Perrenoud (2002), necessárias tanto para a utilização do computador como também, das ferramentas da *Internet*, no contexto de ensino e de aprendizagem, conforme propõe Sancho (2006). O conhecimento de diferentes ambientes mediados pela tecnologia exigiu de todo o grupo uma mudança de postura e uma revisão na forma de nos relacionarmos com as novas tecnologias.

Ainda em relação às dificuldades com as novas tecnologias, enfrentamos o desafio de aprendermos a comunicar no contexto virtual, conforme relato na história *comunicação virtual: o desafio de comunicar-nos em diferentes espaços*. Passar de um contexto de comunicação presencial para um contexto de comunicação virtual exigiu de todos nós mudanças em nossa prática. Habitados à comunicação face-a-face, tivemos que nos adaptar a verificar *e-mails* todos os dias, a acessar as listas *Yahoo*, o que demandou de todos os membros do Projeto, novas habilidades e novos saberes, como proposto por Perrenoud (2002). Em relação, ainda, a essa dificuldade para transformar as novas tecnologias em conhecimento, como propõe Sancho (2006), foi necessário fazer do espaço das listas *Yahoo* o nosso espaço de comunicação, inserindo-o em nossas práticas cotidianas.

Ao longo do Projeto, experienciamos também, dificuldades, receios e incertezas dos que sabiam menos a língua-alvo e daqueles que tinham que enfrentar o desafio de ser falantes para ser aquele que precisa ensinar a própria língua como língua estrangeira.

Na história *ser professora de Inglês e ter dificuldades com a língua: o desafio da leitura em Língua Inglesa*, faço um relato da minha própria dificuldade com a leitura de textos em Inglês. Essa dificuldade deixou-me desconfortável com a posição e o título de colaboradora. Eu tinha consciência de minhas limitações, principalmente em relação à leitura em Inglês, o que me deixou constrangida em assumir minha dificuldade diante do grupo.

A reflexão sobre essa experiência foi marcada por tensão, dilemas e conflitos vividos por mim. Afinal, sempre ensinei Língua Inglesa no Ensino Fundamental e, na Universidade, eu tinha como responsabilidade, também, a formação de professores de Língua Inglesa. Esse constrangimento e desconforto foram produzidos, principalmente, por minha concepção de que, como professora e, principalmente como colaboradora, eu deveria saber tudo, uma concepção tradicional do papel de professor, conforme quadro apresentado por Vassalo e Telles (2009) no capítulo teórico. De acordo com essa concepção, eu deixava de considerar, conseqüentemente, o papel do aprendiz no processo de aprendizagem, conforme abordado no capítulo teórico desta Dissertação, em relação aos estudos de Leffa (2002), Paiva (2005) e Luz e Cavalari (2009).

Sem dúvida, as dificuldades experimentadas por mim, naquele momento, eram resultado de uma formação precária, centrada no ensino da gramática e da tradução que, conseqüentemente, não foram suficientes para preparar-me para o uso da língua em contexto real. Percebi que as aprendizagens adquiridas ao longo da minha formação não condiziam com as minhas necessidades como usuária da língua. Naquele momento, eu precisava ter habilidades comunicativas básicas, tão necessárias para minha participação no grupo de estudos e, conseqüentemente, para a leitura e compreensão de textos autênticos. Por isso, sentia-me muito angustiada, afinal, havia ingressado no Mestrado com muitas expectativas e logo no início, sentia-me pressionada por uma dificuldade tão básica, mas que poderia comprometer o meu desempenho no Programa.

Essas experiências levaram-me a refletir, também, sobre o papel da Universidade na formação do professor de Língua Inglesa, bem como sobre o papel do professor de línguas em relação ao uso das diferentes habilidades, como posto por Paiva (2001, 2005), cuja discussão levou-me a refletir, principalmente, sobre minhas próprias concepções de língua e de ensino de língua. Como professora, como seria a minha prática? Será que estava de fato, contribuindo para que os alunos pudessem usar a língua nas diferentes situações e contextos? Comecei a sentir-me um tanto frustrada, pois, assim como eu, imagino que muitos dos meus alunos do colégio e, principalmente, os alunos do Curso de Letras, não tinham uma formação adequada.

Ao refletir sobre essas questões, usando os movimentos da PN, conforme Clandinin e Connelly (2000), comecei a vivenciar um grande dilema. Sentia-me pressionada a fazer algo diferente na sala de aula com os meus alunos, pois não queria repetir os mesmos “erros” ou as

mesmas práticas, das quais eu me considerava uma vítima. Além do mais, para suprir essas dificuldades, sabia que deveria investir na minha formação continuada.

Ingressar no Mestrado, portanto, representou, para mim, uma oportunidade de formação e o início de uma jornada na tentativa de rever minhas concepções, como proposto por Beloni (2006), além de preparar-me melhor, buscando desenvolver e aprimorar as habilidades necessárias como sintetizadas por Perrenoud (2002), visando, ainda, à superação dos conflitos e dos dilemas que estavam colocados.

As dificuldades com o uso da língua não estavam relacionadas somente com a habilidade de leitura experienciadas por mim. Ao ler a história *profile: o cartão de apresentação no site sharedtalk*, pude constatar que Billy também vivenciou algumas dificuldades em relação ao uso da Língua Inglesa em um contexto autêntico. Foi a primeira dificuldade enfrentada por Billy em relação ao uso da língua estrangeira no contexto de prática de Tandem. Billy, na tentativa de ajudar a sanar essa dificuldade, estava assumindo para si toda a responsabilidade com a tradução e a correção dos resumos e perfis, como relatado em *profile: o cartão de apresentação no site sharedtalk*.

Percebi que, para Billy, naquele momento, a concepção de ajudar e colaborar era fazer a tarefa pelo outro entregando tudo pronto e não o de mediar, como proposto por Mello (2004), Sancho (2006) e Telles (2009), ajudando o outro a construir sua aprendizagem. Foi necessário que a coodenação interviesse, assumindo a posição de par mais experiente, conforme exposto por Vigotsky, (1993), orientando Billy a retomar os objetivos e as atribuições do monitor, contidos no Projeto-PIBEG-Tandem e junto com o grupo refletisse sobre o que estava acontecendo. Na verdade, o que Billy não estava entendendo, naquela época, é que tanto a etapa de elaboração dos resumos e perfis, como dito na história “*profile*”: *o cartão de apresentação no site sharedtalk*, bem como as demais etapas do Projeto-PIBEG-Tandem, eram fundamentais para que todos pudessem preparar-se para a prática de Tandem.

A vivência dessa experiência de aprendizagem coletiva, como discutidos por Paiva (2001, 2005), tanto para Billy como para os professores pré-serviço-participantes, estaria contribuindo para o desenvolvimento de habilidades necessárias para o desenvolvimento da autonomia, conforme compreendida por Kumaravadivelu (2001) e sintetizada por Mello (2004) em relação à prática de Tandem.

A partir dessa experiência, Billy e os demais monitores passaram a valorizar as oportunidades de aprender juntos. Daquele momento em diante, Billy deixou de fazer a tarefa

pelos alunos e passou a assumir o papel do monitor orientando, ajudando, e respeitando as limitações e o ritmo de aprendizagem de cada um.

A experiência relatada na história *a busca por parceiros: o grande desafio* favoreceu, também, a reflexão sobre nossos papéis e nossa prática no Projeto, bem como sobre nossa participação e colaboração, conforme relatado também, na história *um lugar para aprender colaborando: que espaço é esse?*

Minha experiência prático-profissional (CLANDININ; CONELLY, 2002), com formação de professores no Curso de Letras, especificamente com o ensino e aprendizagem de línguas, sempre se deu em sala de aula tradicional e de forma também muito tradicional. No entanto, o Projeto-PIBEG-Tandem estava oportunizando a mim e a Billy, uma possibilidade de vivenciar novas experiências na formação de professores de línguas em ambientes mediados pelas novas tecnologias, conforme discutido por Sancho (2006), bem como o desenvolvimento de novas competências e novas habilidades, como descritas por Perrenoud (2002).

Billy e eu tivemos dificuldades em trabalhar com Projetos. Embora estivéssemos vivenciando novos papéis e desempenhando novas funções e, até mesmo vivenciando, em salas de aula, diferentes experiências de ensino e de aprendizagem, seja como professores seja como alunos, o trabalho com Projetos de Tandem, relacionado ao uso das novas tecnologias, era algo novo para nós, conforme relatado na história *o papel do monitor: as lições aprendidas no Projeto de Tandem*, e na história *um lugar para aprender colaborando: que espaço é esse?* Essa preocupação e essa dificuldade em lidar com o novo levou-me, em muitos momentos, a afastar-me e a permanecer isolada com meus medos, principalmente durante as atividades de prática de Tandem no laboratório de informática. Naquele momento, eu não tive coragem, por exemplo, de assumir minha dificuldade em lidar com a lista de discussão *Yahoo*. Eu temia que, assumindo minha insegurança e meu receio em lidar com essas ferramentas, eu perderia a credibilidade como colaboradora, ou mesmo a confiança de Billy e dos demais monitores. Esse meu receio pode estar relacionado ao que diz Miranda (2007) sobre a falta de proficiência em relação ao uso das tecnologias computacionais.

Embora um dos objetivos do Projeto-PIBEG-Tandem fosse promover a autonomia dos monitores, bem como dos demais participantes, como proposto por Kumaravadivelu (2001), a falta de preparo que incluía o uso das *Internet* e de outras ferramentas, aliada à falta de preparo com o planejamento das atividades, entre outras, provocaram em mim e também em Billy, naquele tempo, uma série de medos e incertezas.

Billy, por exemplo, temia não conseguir encontrar parceiros para a prática de Tandem. Esse temor e receio, muitas vezes fez com que Billy se sentisse desanimado em relação ao Projeto. A falta de amadurecimento e até mesmo de compreensão em relação ao Projeto fez com que Billy e eu tivéssemos medo de tomar iniciativas mas, ao mesmo tempo, levou-nos a colaborar um com o outro. Como relatado na história, *quem colabora com quem?*, começamos a usar nosso conhecimento prático-pessoal (Clandinin e Connelly, 2000), naquele espaço, o que contribuiu ainda mais para nosso desenvolvimento.

O fato é que não havia um manual ou uma receita a ser seguida e, embora houvesse um Projeto com justificativa e desenvolvimento, até mesmo um plano de trabalho a ser seguido pelos professores pré-serviço-monitores, conforme história *o papel do monitor: as lições aprendidas*, muitas vezes, sentíamos-nos sem saber o que fazer para solucionar alguns problemas. Na verdade, muitas vezes ficávamos esperando que a coordenação apontasse um caminho, uma solução, enfim, que tomasse a iniciativa em relação aos encaminhamentos necessários. Essa nossa atitude refletia a falta de autonomia, como já posto. Mas, aos poucos, fomos percebendo que cada um teria que fazer o seu papel e que, se não desse certo de um modo, deveríamos tentar alternativas, até termos os problemas solucionados. Começamos a nos constituir como pesquisadores autônomos, como sugere Karamavadivelu (2001).

No contexto da prática de Tandem além de planejar as atividades, especialmente em se tratando de atividades relacionadas ao uso da *Internet*, é necessário pensar em alternativas que possam ajudar-nos a solucionar os problemas, principalmente, quando não se tem a cultura da aprendizagem e da comunicação virtual. Na verdade, é necessário antever os possíveis problemas e procurar antecipar as possíveis soluções. Foi assim que Billy aprendeu a importância do planejamento prévio, de forma que esse pudesse ajudá-lo a alcançar os objetivos propostos. Esse aprendizado traduz um amadurecimento de Billy rumo ao desenvolvimento da autonomia para a aprendizagem, a que se refere Karamavadivelu (2001).

A experiência com Billy levou-me a refletir, também, sobre o papel do professor pré-serviço-monitor em processo de formação. No meu trabalho com formação de professor, tenho percebido quão pouca atenção se tem dado aos diferentes papéis que o professor assume em sua rotina de trabalho. Especificamente, essa experiência levou-me a refletir sobre a formação do professor para o uso das novas tecnologias como ferramenta pedagógica em sua prática. Essa parece ser uma necessidade tão necessária quanto urgente em nossos cursos de formação inicial de professores, como discutido por Celani (2003).

Pude refletir, ainda, sobre o processo de formação continuada, especificamente, sobre minha própria formação. Como professora formadora, sempre tive consciência de minhas deficiências, principalmente em se tratando do uso das novas tecnologias. A experiência vivenciada com Billy, no contexto de prática de Tandem, proporcionou momentos de profunda reflexão sobre a minha prática, pensando a prática como exposto por Celani (2003). Essa reflexão possibilitou a mudança de algumas concepções em relação ao conceito de ser professora, bem como dos diferentes papéis por nós desempenhados no contexto de prática de Tandem.

Apesar da timidez e dos receios iniciais, aos poucos, Billy e eu pudemos perceber esse amadurecimento a partir do momento em que aprendemos a nos mover naquele espaço e naquele lugar, apropriando-nos da linguagem utilizada, dos conhecimentos construídos, bem como do uso das novas tecnologias, como posto por Sandholtz (1997) de forma específica, do computador e da *Internet*, como ferramentas para o ensino e a aprendizagem de línguas.

As experiências vivenciadas ao longo da implantação e do desenvolvimento do Projeto-PIBEG-Tandem levaram-me a refletir, também, sobre o meu desenvolvimento e sobre o processo de transformação em professora pesquisadora.

Assim como eu vi nascer e crescer o Projeto-PIBEG-Tandem, também vivi o processo de crescimento de minhas experiências como pesquisadora. A consolidação do Projeto de Tandem, representou nada mais do que o meu processo de formação e de consolidação como pesquisadora.

As dificuldades do Projeto em estabelecer-se e, consolidar-se, na verdade, revelaram, por exemplo, as minhas dificuldades e minha “luta” para conquistar meu espaço, o meu lugar a minha voz e, assim, estabelecer-me como uma pesquisadora. A relação estabelecida no Projeto, como colaboradora, reflete, de certa forma, também, a relação que eu mesma estabeleci com Billy e com todos as experiências e as oportunidades vivenciadas nesse processo de tornar-me pesquisadora.

O processo de reviver as histórias e de reconstruir as experiências vividas criou oportunidades para que eu refletisse sobre o papel de colaboradora, vivenciado no espaço da prática de Tandem e, principalmente, sobre minhas concepções de colaboração. Apesar do medo, da angústia e do desconforto inicial, produzidos, em geral, por minhas dificuldades e limitações, procurei viver esse papel de forma integral.

Apesar da experiência em desempenhar outras funções, em se tratando do uso do computador, da *Internet* e de suas ferramentas, eu me sentia totalmente despreparada para

“colaborar”, afinal, eu não tinha experiência com o uso das novas tecnologias como ferramenta pedagógica, como discutido por Miranda (2007) e por Beloni (2006), principalmente, como ferramenta para o ensino e aprendizagem de línguas. De acordo com as minhas concepções iniciais, portanto, eu não era capaz de colaborar com Billy e com os demais monitores, uma vez que eu mesma precisava de ajuda.

Aos poucos, fui percebendo que a colaboração, nesse contexto, significava também, troca de experiências e ajuda mútua. Na verdade, eu não precisava saber tudo nem ter medo de compartilhar, por exemplo, que não sabia lidar com todas as ferramentas da *Internet*. Afinal, outros membros do Projeto-PIBEG-Tandem, também, tinham suas limitações em relação a esse tema. Portanto, eu aprendi que o importante, no contexto de prática de Tandem, foi a capacidade de desenvolver o espírito crítico, colaborativo e participativo. O desenvolvimento dessas características aponta para a construção de uma autonomia social, como exposto por Kumaravadivelu (2001).

Durante esta jornada, por muitas vezes senti-me vivendo no “*liminal space*” da PN, (CLANDININ; CONNELLY, 2000), tanto em relação ao Projeto de Tandem, como em relação a mim mesma, o que me levou a refletir, principalmente, sobre o processo de transformação vivenciado por mim. A transformação de professora em colaboradora e em pesquisadora, assim como no processo de transformação de Billy, um músico, aluno de letras, tornando-se professor, como relatado nas histórias *um músico aprendiz de professor: desafinado e meio fora do compasso* e *uma professora aprendiz de pesquisadora: aprendendo a colaborar*. Ao observar e refletir sobre nossas experiências, Billy tornando-se professor e eu me tornando pesquisadora e colaboradora, lembrei-me da metáfora do espelho.

As experiências vivenciadas por Billy, tornando-se professor, de certa forma refletiam as mesmas experiências vivenciadas por mim, tornando-me pesquisadora. Assim como o espaço do ser professor, bem como as atribuições e os papéis vivenciados por Billy representava algo novo para ele, os espaços e os papéis de colaboradora, bem como o espaço e o papel de pesquisadora também, eram algo novo para mim.

Na verdade, durante as experiências vivenciadas tanto eu como Billy colaboramos um com o outro de forma mútua. Nós dois crescemos e aprendemos muito com cada experiência vivenciada e construída. Vivenciamos, na verdade, uma situação semelhante à de prática de Tandem, quando aprendemos juntos, ora face-a-face, ora por *e-mail* ou por *MSN Messenger*, construindo e aprendendo juntos, como descrevi no poema *eu te ensino, tu me ensinas, nós aprendemos*. Em um momento, eu ensinava Billy a planejar, a fazer pauta, a organizar

reuniões, a desenvolver uma postura de professor, usando minha experiência de ser professora, em outro momento, Billy me ensinava a usar a lista do *Yahoo*, a postar e enviar arquivos pela lista, a usar ferramentas do MSN, a lidar com a tecnologia e até mesmo ajudando-me em minhas dificuldades com a língua, usando também, sua experiência.

A experiência vivida com Billy, como dito anteriormente, proporcionou para nós dois a oportunidade de compartilharmos nossas experiências e juntos, aprendemos a desempenhar nossos papéis no contexto de prática de Tandem. Essa experiência de interação, como posto por Telles e Vassalo (2006), favorece o desenvolvimento da responsabilidade e da criatividade.

3.2.2 Respondendo meu objetivo e à questão de pesquisa

Passo, nesse momento a responder a questão de pesquisa proposta inicialmente, a saber: de que forma as experiências vivenciadas no contexto de prática de Tandem contribuíram para a formação inicial e continuada dos professores envolvidos? Ao responder essa pergunta, procurei relatar de que maneira as experiências vivenciadas contribuíram tanto para a minha formação continuada como para a formação inicial de Billy, no contexto de prática de Tandem vividos.

3.2.2.1 Como as experiências com a prática de Tandem contribuíram para a formação inicial e continuada que Billy e eu vivenciamos nesse contexto?

No decorrer do Projeto-PIBEG-Tandem, embora não estivéssemos conseguindo vislumbrar o conhecimento que estávamos construindo, hoje, posso afirmar que foram inúmeras as experiências vividas, as lições aprendidas e as aprendizagens construídas ao longo do percurso.

O ambiente do Projeto-PIBEG-Tandem contribuiu tanto para o meu amadurecimento como para o de Billy, especialmente em relação ao desenvolvimento de novas habilidades e competências utilizadas no contexto de prática de Tandem, em relação à mudanças de concepções de diferentes conceitos.

Contribuiu, ainda, para que Billy e eu pudéssemos rever e mudar nossas concepções quanto ao papel do professor. Juntos, Billy e eu aprendemos que o professor não é nem precisa ser o detentor do conhecimento e, conseqüentemente, não necessita de ter um papel fixo ou central no processo de ensino, não deve ser o controlador desse processo nem mesmo do ritmo da aprendizagem do aluno. Essa experiência contribuiu para que pudesse rever minhas concepções do estereótipo de professor. Eu aprendi que, para ser professor, não é preciso ter “cara” de professor. Aprendi que um professor pode ser um “roqueiro”, de cabelos compridos. Assim como aprendi que, uma professora do interior, também, pode ser uma pesquisadora.

Aprendemos, ainda, que o professor precisa estar aberto às oportunidades que podem favorecer o seu crescimento como profissional e desenvolver as diferentes habilidades e competências necessárias para o bom desempenho de sua prática: eu aprendi que não precisava trabalhar sozinha nem isolar-me diante das dificuldades enfrentadas. Juntos, aprendemos a trabalhar de forma colaborativa. Essa experiência contribuiu para que passasse, por exemplo, de uma professora conteúdista à uma professora colaboradora.

Aprendemos, também, que precisamos conhecer nossos alunos e precisamos aprender a nos relacionarmos em grupo, a gerenciar conflitos, respeitando as diferenças, as particularidades e os ritmos de cada um.

Billy aprendeu a se comportar no ambiente acadêmico: aprendeu a planejar, a organizar um encontro, a fazer pauta, relatórios e atas, por exemplo. Enfim, ele aprendeu, principalmente, a ter uma postura de professor, a usar uma linguagem adequada ao papel do professor.

Eu aprendi a comportar-me como colaboradora e, principalmente como pesquisadora. Apesar das dificuldades iniciais, foi nesse ambiente que aprendi a lidar com os diferentes instrumentos de composição de material documentário. Foi nesse contexto, por exemplo, que aprendi a compor textos de campo, a escrever diários, aprendi sobre a importância da organização dos textos de campo e dos diferentes registros que futuramente ajudariam na composição deste texto de pesquisa. Foi nesse ambiente que aprendi, também, a usar a linguagem da PN. Sobretudo, foi nesse espaço que passei a entender os diferentes paradigmas de pesquisa

Em relação ao conceito de autonomia, a experiência vivenciada ajudou-nos, ainda, a ampliar nossas concepções em relação ao conceito de autonomia, tanto a autonomia do professor, que deve ser alguém que saiba posicionar-se diante dos desafios, criando um clima

propício para o exercício de sua prática, quanto a autonomia do aluno que deve caminhar, com a orientação do professor, para a construção de sua própria aprendizagem. Em nossa experiência, o contexto da prática de Tandem desafiou-nos o tempo todo a trabalhar de forma autônoma e isso gerou em mim, e especialmente em Billy, uma série de dilemas e dificuldades.

Juntos, Billy e eu vivenciamos diferentes dificuldades que emergiram no ambiente de prática de Tandem que, por sua vez, não faziam parte de nossa realidade e de nossa prática até o início do Projeto. Por exemplo, aprendemos que precisávamos de uma certa autonomia para tomada de decisões em relação ao processo de ensino e de aprendizagem, em relação ao desenvolvimento das atividades previstas, à organização e realização de encontros e reuniões, enfim, foram inúmeras as situações vivenciadas que exigiam, de mim e de Billy, maior autonomia.

Aprendemos, ainda, sobre mudanças de concepções em relação ao uso das novas tecnologias. Da concepção de uso das novas tecnologias como um instrumento técnico para uma concepção do uso dessas como uma ferramenta pedagógica no ensino e aprendizagem, especialmente, para o processo de amadurecimento em relação ao uso das novas tecnologias como ferramenta pedagógica no processo de ensino e aprendizagem de línguas.

A experiência vivenciada com o Projeto possibilitou que Billy e eu pudéssemos conhecer outras ferramentas que podem ser utilizadas no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras como por exemplo, o *MSN Messenger* que, usado como uma ferramenta pedagógica, possibilita tanto o ensino como a aprendizagem de línguas a distância. Além da lista *Yahoo*, que se apresentou, na prática de Tandem, como um importante espaço para discussão, para o desenvolvimento de nossa comunicação, bem como para o arquivo de documentos.

As experiências vivenciadas na prática de Tandem contribuíram para que Billy e eu pudéssemos rever nossas concepções de língua. Billy ingressou no Curso de Letras com uma certa proficiência em língua estrangeira, no entanto, pareceu-me que ainda não era clara para ele a compreensão das diferentes concepções de língua, bem como a relação entre essas concepções e a prática do professor.

O contexto da prática de Tandem contribuiu para que Billy e eu pudéssemos vivenciar, uma prática de língua em uso, em contexto real voltada principalmente para as necessidades e os interesses do usuário. Passamos a entender que, nessa concepção, a língua pode ser ensinada considerando essas necessidades e esses interesses, o que pressupõe um diferente

papel de professor, diferentes abordagens, estratégias e diferentes recursos de ensino e de aprendizagem.

Finalmente, foi no contexto de prática de Tandem que Billy e eu aprendemos uma nova concepção de conceito e de prática de colaboração. Juntos, aprendemos a colaborar e a compartilhar nossas dificuldades e a construir, colaborativamente, uma nova possibilidade de aprender e de ensinar línguas utilizando as novas tecnologias.

Com base nas experiências vivenciadas na prática de Tandem, ao longo desta jornada juntamente com Billy e os demais participantes do Projeto, compus o seguinte poema que reflete, hoje, minha compreensão quanto ao papel do professor.

Quem é o Professor?

*Professor é alguém que
Ama aprender, ama a vida,
Livros e descobertas!
O professor não é um mágico
É apenas alguém
Tentando compreender-se
Em uma longa jornada
de aprendizagem
Quando alguém é capaz de fazer isso,
Compreender-se a si mesmo, no seu caminhar,
Ele se torna alguém que também pode
Tocar-nos...
Com seu sorriso, sua doce voz,
Seus sonhos, seu modo de expressar,
Seus exemplos e,
seus medos também!
Só então, ele poderá nos ajudar a
Ter nossos próprios sonhos,
Fazer nossas próprias descobertas
E encontrar nossa própria forma de
Tocar os outros também!
Um professor é somente
Uma pessoa!*

(poema escrito por mim, ao refletir sobre o papel do professor)

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS



Figura 21 Refazendo as malas [1]

Fonte: oplanetadapiquenina.blogspot.com/2008/08/na-m.

Ao deixar o porto, rumo à jornada pela qual me tornei pesquisadora, havia entre a bagagem inicial, uma mala, com meu objetivo, minha questão de pesquisa, além de outras malas, com as expectativas, as dúvidas, os medos, as incertezas e os questionamentos iniciais.

Na primeira mala, o objetivo inicial deste estudo, descrever as experiências vivenciadas em um contexto de prática de Tandem e analisar de que maneira essas experiências poderiam contribuir para a formação inicial e continuada do professor de Língua Inglesa, além da minha questão de pesquisa: de que forma as experiências vivenciadas no contexto de prática de Tandem contribuem para a formação inicial e continuada do professor de Língua Inglesa?

Em outras malas, havia as expectativas quanto ao caminho que precisaria seguir, as incertezas quanto à prática de Tandem, os questionamentos e os receios iniciais de uma aprendiz de pesquisadora que foram organizados, sintetizados e guardados na mala em forma de um poema que compus no início da jornada.

Não tenho respostas!

Eu não tenho respostas,

Tenho perguntas

Tenho medo

Dúvidas, incertezas, dificuldades e

Insegurança!
Mas apesar de todos esses sentimentos
Eu ainda tenho fé,
esperança e desejos!
E o melhor de tudo,
Tenho amigos ao longo do caminho...
para o futuro!
Vocês! Professores, colegas, parceiros que
Ao longo da jornada
Estão me ajudando a encontrar respostas
Elaborar novas perguntas,
Construir novas práticas!

(escrito por mim ao refletir sobre o processo de tornar –me pesquisadora)

Ao longo desse percurso, navegando e cruzando fronteiras, adquiri novas malas, nas quais guardei as experiências que vivenciei durante a jornada, como, por exemplo, as novas dificuldades, os novos questionamentos e as novas preocupações em relação à compreensão da prática de Tandem. As novas concepções quanto ao uso das novas tecnologias como ferramenta de ensino e aprendizagem de línguas. Guardei também nessas malas as experiências construídas rumo ao amadurecimento quanto à condução do Projeto. As aprendizagens vivenciadas quando mudamos de um contexto de ensino presencial para um contexto de ensino a distância, em que ocorreu a prática de Tandem. As aprendizagens construídas quando tivemos que enfrentar o desafio de usar a língua-alvo em um contexto autêntico de uso, assim como ao enfrentar o desafio de ser falante e ter que ensinar a própria língua como língua estrangeira. As aprendizagens construídas ao desempenharmos diferentes papéis como professor, como colaboradora e como pesquisadora nesse espaço.

Billy e eu conhecemos novos espaços e lugares, novas pessoas, novas possibilidades, enfim, vivenciamos juntos novas histórias de parceria, de colaboração, além de novas experiências de ensino e de aprendizagem.



Figura 22 Refazendo as malas [1]
Fonte: lilianarosalino.wordpress.com

Voltando ao porto, ao desembarcar, trouxe comigo, além da bagagem inicial, as novas malas que foram acrescentadas ao longo da viagem, nas quais guardei as histórias vividas, as novas experiências adquiridas, as aprendizagens construídas, que contribuíram tanto com a formação inicial de Billy quanto com a minha formação continuada.

Em nossa bagagem há inúmeras malas com diferentes aprendizagens que acumulamos ao longo do caminho. Nessas malas, estão as histórias pelas quais aprendemos a nos conhecer como professor, como colaboradora, como pesquisadora — e como autora — e que, futuramente, poderão ajudar outras pessoas também. Dentro dessas malas, estão as histórias de aprendizagens de Billy, que chegou ao porto mais afinado e tocando a música do ser professor de Língua Inglesa em ritmo e compasso adequados, assim como as minhas histórias que mostram que também, cheguei ao porto mais segura, madura e confiante.

Há, por exemplo, nessas malas as histórias que contam como Billy aprendeu a ser professor no contexto de prática de Tandem, a organizar reuniões, a gerenciar projetos e fóruns de discussões, a usar as novas tecnologias como ferramenta pedagógica e principalmente, como aprender a trabalhar de forma colaborativa.

Em outras malas, estão as histórias que relatam as aprendizagens que construí por meio das experiências vivenciadas no contexto da prática de Tandem. Aprendi, por exemplo, a ser colaboradora de projetos, pesquisadora de minhas experiências e autora. No início, eu sabia escrever atas mas, por meio dessa experiência me descobri autora de poemas, de textos

acadêmicos, como este texto de pesquisa, por exemplo. Aprendi, ainda, a lidar com as novas tecnologias, a apresentar trabalhos acadêmicos e a aprimorar as habilidades básicas da Língua Inglesa.

Há, ainda, outras malas com as histórias que Billy e eu aprendemos juntos, como, por exemplo, aprendemos a usar e a explorar as novas tecnologias como ferramenta pedagógica, a usar a língua em contexto autêntico de uso, elaborando nossos perfis e resumos, traduzindo nosso Projeto, lendo textos autênticos. Aprendemos, também, a trabalhar colaborativamente, ajudando um ao outro a nos tornarmos mais seguros e mais confiantes. Há, ainda, as malas onde estão as novas concepções de ser professor, de ensinar e aprender língua estrangeira usando as novas tecnologias, de ser colaborador e colaboradora, os novos conceitos que foram aprendidos ou ampliados, como, por exemplo, o conceito de novas tecnologias, o conceito de Tandem, de autonomia e de formação de professor de Língua Inglesa.

Aprendemos, enfim, com essa experiência, que o contexto da prática de Tandem apresentou-se como um contexto virtual propício tanto para a formação inicial e continuada como para o ensino e a aprendizagem de Língua Inglesa, bem como para preparar o professor, especialmente o professor de língua estrangeira, para o uso das novas tecnologias tanto para o ensino e aprendizagem de línguas como para a construção e o desenvolvimento da autonomia.

Há também as malas com as expectativas que se renovaram, onde estão, também, os novos caminhos que se abriram, as novas possibilidades os novos planos, os novos sonhos e os Projetos. No entanto, permanecem comigo, também, as malas com algumas das tensões e dos dilemas iniciais, juntamente com os novos dilemas e tensões que encontrei. Nas malas com as perguntas iniciais, acrescentamos algumas respostas que encontramos e novas perguntas e questionamentos que fizemos.

Chegamos ao porto. É hora de conferir a bagagem. Ao abrir essas malas e reviver essas experiências, o que eu faria diferente se fosse começar hoje essa viagem? Quais foram as limitações para a realização desse texto de pesquisa? Ao reviver essas experiências, senti falta de algumas malas que poderia ter trazido comigo. Se eu pudesse fazer essa viagem de novo, possivelmente chegaria ao mesmo porto mas, com algumas malas diferentes.

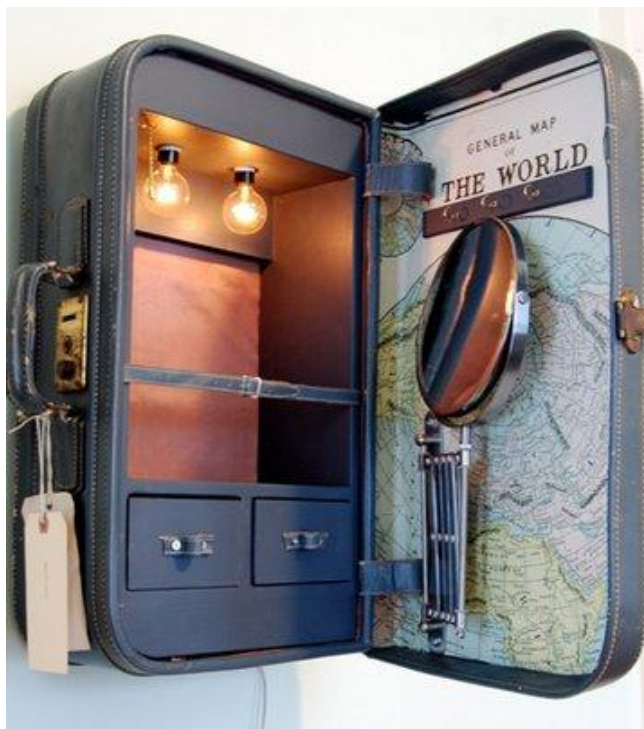


Figura 23 Expectativas

Fonte: spintravel.blogtv.uol.com.br/2009/04/17/de-ou

Em primeiro lugar, senti falta de leituras e de autores importantes durante esse percurso. Principalmente daqueles que tratam da aprendizagem colaborativa, de comunidades de aprendizagem, enfim, de leituras que me ajudariam a compreender melhor o significado das histórias de dificuldades que eu e Billy vivenciamos.

Em segundo lugar, destaco as dificuldades com os instrumentos de pesquisa, como a escrita de diários. Billy e eu não conseguimos escrever os diários como proposto inicialmente. Percebi que, no momento da análise, por exemplo, os diários reflexivos fizeram falta.

Em terceiro lugar, destaco também as limitações que eu e Billy tivemos quanto ao desenvolvimento de nossa prática de Tandem. Tanto Billy quanto eu iniciamos a prática de Tandem com nossos parceiros, no entanto, não persistimos. Naquela época, não valorizei a importância de investir na prática de Tandem, o que poderia ter-me ajudado mais ainda em minhas dificuldades como colaboradora e nas minhas limitações em relação à língua, assim como Billy, vivenciando essa experiência, poderia ter-se preparado mais para ajudar o grupo. No entanto, não persistimos e ficamos apenas observando a prática dos outros participantes.

Finalizo este texto de pesquisa apresentando uma diversidade de temas que emergiram ao longo do estudo que poderão ser pesquisados no contexto de prática de Tandem mediado pelas novas tecnologias, uma vez que, neste trabalho, não foi possível discutir todas as

questões que envolvem o ensino e a aprendizagem de línguas nesse contexto. Em relação aos temas, que futuramente poderão ser estudados destaque:

- questões relacionadas às estratégias de ensino e de aprendizagem utilizadas nesse contexto;
- a questão da formação do professor e sua relação com as novas tecnologias;
- as dificuldades relacionadas à aprendizagem colaborativa em ambientes mediado pelas novas tecnologias;
- a comunidades de aprendizagens;
- as características da prática de Tandem, como por exemplo a eficiência ou não de uma prática institucionalizada;
- o papel da interação no campo de Educação de línguas estrangeiras;
- os diferentes papéis que os parceiros assumem nos processos de aprendizagem nesse contexto;
- o papel da tecnologia utilizada como meio e sua relação com os diferentes;
- aspectos que envolvem o ensino e a aprendizagem de línguas nesse contexto;
- estudos sobre os diferentes instrumentos de composição de textos de campo, na PN;
- o ensino da língua materna como língua estrangeira nesse contexto;

Apresento, também, nesta conclusão, dois poemas que sintetizam meus sentimentos e os sentimentos de Billy no final dessa jornada, na qual nos tornamos, pesquisadora e professor.



Figura 24 Esperança

Fonte: commons.wikimedia.org/wiki/File:Sailing_boat_...

Quem é Billy hoje

*A minha experiência
com o Projeto de Tandem
tem sido muito positiva.
O Projeto tem sua carga de responsabilidades,
Mas, traz consigo
um evidente enriquecimento intelectual,
uma vez que sou levado a lidar com muitas pessoas,
com novas tecnologias,
com novas leituras e
um maior envolvimento com a vida acadêmica”.*

(Relatório de Billy no final da segunda etapa do Projeto, 2º semestre de 2007)

Quem sou eu, agora?

*Estive em meio a uma tempestade!
Em um ponto de transição...
Caminhando entre muitas histórias,
Vivendo diferentes experiências
Procurando por mim mesma!
Mas, quem sou eu agora?
Sou um pouco de tudo o que li,
Das canções que ouvi,
Dos sonhos que tive e dos amores que senti!
Há dentro de mim um pouco de cada lugar que vi,
Dos amigos que fiz e das histórias que ouvi
Há um pouco de tudo dentro de mim...
Do presente, do passado e do futuro!
Um pouco de nostalgia, fantasia, realidade...
...saudade!
Há ainda dentro de mim
um desejo, um querer e uma esperança!
Um desejo de olhar adiante e seguir sem medo.
Um querer aprender sempre mais...
Uma esperança de ser melhor a cada manhã!
Por agora, é tempo de ficar apenas imaginando,
quem sou eu?
Nesse processo, o tempo é apenas uma ponte
Ligando eu comigo mesma
Ajudando a encontrar-me como pessoa,
como pesquisadora e como autora.*

(poema escrito em novembro de 2008)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, J. **A leitura do mundo por meio dos sentidos: histórias de ensino, aprendizagem e deficiência visual.** 2008. 201 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos)-Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.
- ALVES, R. **Conversas com quem gosta de ensinar.** São Paulo: Arts Poéticas, 1995.
- ARANTES, K. G. **O ensino de Língua Inglesa e as novas tecnologias: a relação entre o dizer e o fazer do professor.** 2008. 131 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos)-Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.
- BEDRAN, P. F. **A (re)construção das crenças do par interagente e dos professores-meidadores no teletandem.** 2008. 429 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos)-Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2008.
- BELLONI, M. L. **Educação a distância.** 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006. 115 p. (Coleção Educação contemporânea).
- BRAGA, J.C.F, **Aprendizagem de línguas em regime de Tandem via e-mail: colaboração, autonomia, e estratégias sociais e de compensação.** Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: UFMG – FALE, 2004.
- BRAMERTS, H. Language learning in Tandem using the *Internet*. In WARSCHAUER, M. (Ed.) **Telecollaboration in foreign language learning.** Manoa: University of Hawai”Press, 1996, pp. 121 -130.
- BRUNNER, J. J. Educação no encontro com as novas tecnologias. In: TEDESCO, J. C. **Educação e Novas Tecnologias: esperança ou incerteza?** São Paulo: Cortez; Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educacion; Brasília: UNESCO, 2004, p. 17-75
- CELANI, M. A. A. (Org.). **Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente.** São Paulo: Mercado de Letras, 2003.223 p.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Narrative inquiry: experience and story in qualitative research.** San Francisco: Jossey-Bass, 2000.211 p.
- COLLINS, H.; FERREIRA, A. (Org.) **Relatos de Experiência de Ensino e Aprendizagem de Línguas na Internet.** Campinas: Mercado de Letras, 2004. 336 p.
- CONNELY, M.; CLANDININ, D. J. **Narrative inquiry: complementary methods for research in education,** 3. ed. Washington: American Educational Research Association, 2004. 865 p.
- COSCARELLI, C. V. (Org.). **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 143 p.
- DORNELLES, J. Antropologia e *Internet*: quando o "campo" é a cidade e o computador é a "rede". Horizontes antropológicos, v. 10, n. 21, jan./jun. 2004, p. 241-271. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> doi: 10.1590/S0104-71832004000100011. Acesso em: 15/06/2009

ELY, M.; VINZ, R.; ANZUL, M.; DOWNING, M. **On writing qualitative research: living by words.** London and Philadelphia: Routledge Falmer, 2001. 411 p.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio básico da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998

FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. da. **Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente.** São Paulo: Ducrot, 2006. 309 p

FREIRE, M. M. ; STAA, B. V. ; MONTANHEZ, E. B. A. ; CARELLI, I. M. ; SABBAG, M. C. ; WADT, M. P. S. ; SHIMAZUMI, M. ; MARTINS, R. L. ; WEYERBACH, S. R. ; SPRENGER, T. M. . Roteiro para avaliação de cursos on-line de idiomas. In: Heloisa Collins; Anise Ferreira. (Org.). **Relatos de experiência de ensino e aprendizagem de línguas na Internet.** Campinas: Mercado de Letras, 2004, v. , p. 245-276.

FREIRE, P & I. SHOR. **Medo e ousadia. O cotidiano do professor.** Paz e Terra. 1986.

GERVAL, S. M. S. **A Mediação Pedagógica em Contextos de Aprendizagem Online.** 249 f. Tese (Doutorado) Programa de Estudos de Pós- Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2007.

KANEOYA, M.L.C.K. **A formação inicial de professoras de línguas para/em contexto mediado pelo computador (teletandem): um diálogo entre crenças, discurso e reflexão profissional.** 263 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos)- Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2008.

LEFFA, V. J. Quando menos é mais: a autonomia na aprendizagem de línguas. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, 2., 2002, Pelotas: UCPel. Disponível em <<http://www.leffa.pro.br/autonomia.htm>> acessado em 20/04/2009.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática.** 13 ed. São Paulo: Editora 34, 2004. 204 p.

KUMARAVADIVELU, B. (2001) Toward a Postmethod Pedagogy. **Tesol quarterly**, 35,4, winter

LIBERALI, F.C. **O diário como ferramenta para a reflexão crítica.** 179 f. 1999. (Doutorado LAEL) Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas. Pontifícia Universidade de São Paulo. SP, 1999.

LUCKESI, C. C. Independência e inovação em tecnologia educacional: ação-reflexão. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v.15, n. 71/72, p. 55-64, jul./out. 1986.

LUZ; E.B.P.; CAVALARI, S.M.P. Teletandem Brasil: uma discussão sobre o desenvolvimento da aprendizagem autônoma. In: TELLES, João Antonio. (Org.). **Teletandem: Um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI.** 1 ed. Campinas: Pontes Editores, 2009, v. 1, p. 201-230.

MARQUES, G.O. e ZAHUMENSKY, Y. **Was is Tandem?** Erfahrungsbericht uber einen interkulturellen linguistischen Austausch. Boletim Intercultural da Apa Rio, 3,6, 2005.

MARTÍNEZ, J. H. G. Novas tecnologias e o desafio da Educação. In: TEDESCO, J. C. **Educação e Novas Tecnologias: esperança ou incerteza?** São Paulo: Cortez; Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educacion; Brasília: UNESCO, 2004, p. 95-108.

MAZZI, A. P. R. Tecnologia Educacional: pressupostos de uma abordagem crítica. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v.10, n. 39, p. 25-29. mar/abr. 1981.

MELLO, D. **Viajando pelo interior de um ser chamado professor**. 1999. 173 f. Dissertação (Mestrado em Linguística)-LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

_____. **Histórias de subversão do currículo, conflitos e resistências**: buscando espaço para a formação do professor na aula de Língua Inglesa do Curso de Letras. 2004. 225 f. Tese (Doutorado em Linguística)-LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

MESQUITA, A. F. **Crenças e práticas de avaliação no processo interativo e na mediação de um par no Tandem a distância**: um estudo de caso. 2008. 251 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos)-Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2008.

MIRANDA, G. L. Limites e possibilidades das TIC na Educação. **Sísifo, Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, v.3, mai/ago 2007, p. 41-50. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt>> Acesso em: 15 de março de 2009.

MOREIRA, S. V. Análise documental como método e como técnica. In: DUARTE, J.; BARROS, A. (Org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2005. 380 p.

ORTIZ, H.M. **Educadores em formação**: uma experiência colaborativa de professores em (trans)formação inicial. 2002. 188 f.(Dissertação de Mestrado – LAEL) Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, 2002.

PIRES, E. A. **De mapas e posturas críticas**: histórias das reflexões entre uma professora e sua coordenadora. 181 f. 1998. (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica – PUC/SP, São Paulo, 1998.

PAIVA, V. L. M. O. de. (Org.). **Interação e aprendizagem em ambiente virtual**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001. 333 p.

_____. Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem. In: FREIRE, M. M; ABRAHÃO, M. H.V; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. Campinas: Pontes Editores, 2005, p. 135-153

PESSOA, Fernando. *Obra poética*. Organização de Maria Aliete Galhoz. 3. ed.Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2004

ROMERO, T. R. S. **A interação coordenador e professor**: um processo colaborativo? 1998, 358 f. (Doutorado Lael) Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, 1998.

SALOMÃO, A. C. B. **Gerenciamento e estratégias pedagógicas na mediação dos pares no teletandem e seus reflexos para as práticas pedagógicas dos interagentes**. 2008. 317 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos)- Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2008.

SANCHO, J. M. et al. **Tecnologias para transformar a Educação**. Tradução de Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2006. 198 p.

SANDHOLTZ, J. H.; RINGSTAFF, C.; DWYER, D. C. **Ensinando com tecnologia**: criando salas de aula centradas nos alunos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 196 p.

SANTOS, L. G. **Politizar as novas tecnologias**: o impacto sócio-técnico da informação digital e genética. São Paulo: Editora 34, 2003. 319 p.

SOUZA, R.A. **Aprendizagem de línguas em Tandem**: estudo de telecolaboração por meio da comunicação mediada pelo computador. 2003. (Tese de Doutorado) Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2003.

_____. R. A. Aprendizagem em regime de *Tandem*: uma alternativa no ensino de línguas estrangeiras *on-line*. In: ARAÚJO, J. C. (Org.). **Internet e ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 205-220.

SOUZA, V. V. S. **Letramento digital contextualizado**: uma experiência na formação continuada de professores. 2007. 244 f. Dissertação (Mestrado em Linguística)-Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007.

SPRENGER, T.M. **Conscientização e autonomia em formação on-line de professores**. 2004, 315 f. (Doutorado-LAEL) Programa de Estudos de Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo –PUC/SP, 2004.

TAJRA, S. F. **Informática na Educação**: novas ferramentas para o professor da atualidade. 2. ed. São Paulo: Érica, 2000. 181 p.

TELLES, J. A.; VASSALLO, Maria Luisa. Foreign language learning in-Tandem: Teletandem as an alternative proposal in CALLT. *The Specialist*, v. 27, p. 189-212, 2006.

_____. (Org.) **Teletandem**: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para a aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009. 346 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Pró-Reitoria de Graduação. Departamento de Controle Acadêmico. **Guia Acadêmico**: 2006. Uberlândia, 2006.

VASSALLO, Maria Luisa; TELLES, J. A.. Ensino e aprendizagem de línguas em Tandem: princípios teóricos e perspectivas de pesquisa. In: TELLES, João Antonio. (Org.). **Teletandem**: Um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI. 1 ed. Campinas: Pontes Editores, 2009, v. 1, p. 19-40.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. SP: Martins Fontes. 1993\1934. 216 p.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)