

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
WILLIAM GUIMARÃES DE RESENDE VIEIRA

**FORMAÇÃO DE PROFESSOR DE INGLÊS EM CONTEXTO DE PROJETO DE
EXTENSÃO SOBRE PRÁTICA DE TANDEM**

Uberlândia, 05 de fevereiro, 2013

WILLIAM GUIMARÃES DE RESENDE VIEIRA

**FORMAÇÃO DE PROFESSOR DE INGLÊS EM CONTEXTO DE PROJETO DE
EXTENSÃO SOBRE PRÁTICA DE TANDEM**

MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

Relatório de qualificação apresentado ao programa de Pós-Graduação em Linguística, curso de Mestrado em Estudos Linguísticos, do Instituto de Letras e Linguística – ILEEL Universidade Federal de Uberlândia- UFU, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Área de concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Dilma Maria de Mello.

Uberlândia, 05 de fevereiro de 2013

WILLIAM GUIMARÃES DE RESENDE VIEIRA

**FORMAÇÃO DE PROFESSOR DE INGLÊS EM CONTEXTO DE PROJETO DE
EXTENSÃO SOBRE PRÁTICA DE TANDEM**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Linguística, curso de Mestrado em Estudos Linguísticos, do Instituto de Letras e Linguística – ILEEL Universidade Federal de Uberlândia- UFU, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística.
Área de concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada.

Uberlândia, 05 de fevereiro de 2013

Banca Examinadora

Prof^ª. Dr^ª. Dilma Maria de Mello – Orientadora ILEEL/UFU.

Prof^ª. Dr^ª Maria Inês Vasconcelos Felice ILEEL/UFU

Prof. Dr. – Orlando Vian Junior LEM /UFRN

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a todos que me apoiaram, acreditaram em mim, acima de tudo, tiveram paciência para entender esse momento de dedicação e uma série de privações em minha vida pessoal. Meus pais, que não me deixaram desanimar nem nos momentos mais difíceis dessa jornada, minha querida mulher, por ser tão companheira e compreensiva quando não pude dar a atenção que ela merecia, aos meus amigos e à minha banda por terem me dado a oportunidade de esquecer toda a pressão de vez em quando. Quero também agradecer aos meus colegas, professores, meus alunos, à equipe do tandem e todos os participantes desse projeto e, principalmente, minha orientadora por ter sido dura e exigente quando merecia, e esperançosa e encorajadora nos momentos em que eu realmente precisava.

Uberlândia, 05 de fevereiro de 2013.

Resumo: No contexto de ensino mediado pelas novas tecnologias, a informação está à disposição de quem quer que se interesse por ela, e os papéis de aluno e professor, especialmente na última década, têm tomado outros contornos. Meu trabalho tem como pano de fundo um projeto de extensão desenvolvido nesse contexto de ensino e aprendizagem de línguas mediados por novas tecnologias, e tem por meta analisar meu processo de formação docente. Quero entender, olhando em retrospecto para minha própria história, qual foi o impacto que a graduação, o projeto de extensão e o mestrado tiveram tanto em minha jornada acadêmica, quanto em minha vida pessoal e profissional. Para tanto, me baseio nos pressupostos teóricos de Dewey (1953) sobre Formação de Professores e a Prática Reflexiva, as Comunidades de Prática de Wenger (2000), assim como a Teoria do Engajamento de Shneiderman (1994, 1998) e Kearsley (1997)

Palavras - Chave: Projeto de Extensão; Prática Reflexiva; Formação de Professores; Tandem

Abstract: In the context of education mediated by new technologies, information is available to anyone who may be interested in it, and the roles of student and teacher, especially in the last decade, have taken other contours. My work has an extension project developed in the context of language teaching and learning mediated by new technologies as its background, and it is aimed at analyzing my teacher education process as an active member of this project. I aim to understand, looking back to my own story, what was the impact that this extension project had either over my academic, personal and professional journeys. For that, I base myself on the conceptual framework of Dewey (1953) on Teacher Education and Reflective Practice, on Communities of Practice by Wenger (2000), as well as on the Theory of Engagement by Shneiderman (1994, 1998) and Kearsley (1997).

Key - Words: Extension Project; Personal Improvement; Reflective Practice; Teacher Education; Tandem

RELAÇÃO DOS QUADROS

Quadro 1 – Estágio de desenvolvimento e atividades típica	37
Quadro 2 – Composição do Grupo Tandem	59
Quadro 3 – Objetivos Gerais e específicos do Projeto de extensão Tandem	59
Quadro 4 – Plano de Trabalho	67

RELAÇÃO DAS FIGURAS

Figura 1: Who am I?	15
Figura 2 – William um ano de idade	16
Figura 3 – Quarteto Fantástico	17
Figura 4 – Meu primeiro diploma	18
Figura 5 – Scream for me!	19
Figura 6 – O professor Dewey	24
Figura 7 – As Engrenagens	30
Figura 8 – James Dean- Rebel Without a Cause	48
Figura 9 – O Trem Tandem	55
Figura 10 – LABILEEL	61
Figura 11 – Visão do Yahoo	63
Figura 12 – Visão do SharedTalk	64
Figura 13 – Come with me	65
Figura 14 – Crazy Tandem Guy	70
Figura 15 – Desperate Cry	73
Figura 16 - O Grito	75
Figura 17 – Raven	78

Figura 18 – I walk in the shadows	80
Figura 19 – The Red Dragon and the Woman Clothed in the Sun	81
Figura 20 – As engrenagens do Trem Tandem	83
Figura 21 – The Metamorphosis	85
Figura 22 – Fallen Angel	86
Figura 23 – O Baú de Livros	97
Figura 24 – Hollow Ground - DEVIR	101
Figura 25 – Clandestino	107
Figura 27 – Mama I'm Coming Home	112

SUMÁRIO – RELAÇÃO DOS CAPÍTULOS

INTRODUÇÃO –	15
Quem sou eu? Amálgama –	15
Minha querida infância –	16
A música em minha adolescência –	19
Meu contato com a língua inglesa –	20
A faculdade, a língua inglesa e a música –	21
O professor William -	24
CAPÍTULO 1 – AS ENGRENAGENS DO VAGÃO –	29
1.1 O que é Tandem, meu Deus?	29
1.2 John Dewey e a Educação Baseada na Experiência –	32
1.3 Comunidades de Prática –	36
1.3.1 Mecanismos de Pertencimento em uma Comunidade de Prática segundo Wenger –	38
1.4 O conceito de Engajamento –	39
1.5 O tandem e a formação de professores –	40
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DE PESQUISA-	47

2.1 A Pesquisa Narrativa e Eu –	47
2.2 Participantes da Pesquisa –	50
2.3 Instrumentos de Composição de Textos de Campo –	51
2.4 Análise dos Textos de Campo –	54
CAPITULO 3 – Histórias do meu processo de formação docente –	55
3.1 Minha entrada no Tandem –	56
3.2 O Projeto de Extensão sobre a Prática de Tandem –	57
3.3 Os laboratórios de Informática –	60
3.4 Os instrumentos de busca por parceiros –	62
3.5 Tales from the database: Os participantes; minha tripulação e meus passageiros –	65
3.6 Plano de Trabalho –	67
3.7 O Tandem me levando mais alto que eu pudesse imaginar –	70
3.8 Tandem, mestrado e trabalho. Cicatrizes profundas –	71
3.9 Um Aluno da Graduação –	73
3.10 Minha reprovação –	75
3.11 Histórias de Tandem: O substituto –	76
3.12 O grasnar do Corvo –	78

3.13 Growth through pain and fear - O Meu Devir –	81
3.14 Minha experiência semi-esotérica: A metamorfose –	84
3.15 Let´em talk: The participants through my words –	86
3.16 Angel: Perfil e Características –	87
3.17 As parcerias, o contato e a prática de Tandem –	91
3.18 Diário: Recontando Minha Agonia –	94
3.19 Os conceitos em consonância com a prática –	96
3.20 Compondo Sentido de Minhas Narrativas –	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS –	107
REFERÊNCIAS -	113

INTRODUÇÃO

Considerando os pressupostos da metodologia de pesquisa narrativa (Clandinin e Connelly, 2000, Clandinin, 2007) adotada nesta dissertação, inicio este trabalho expondo minha narrativa de vida. Assim, apresento-me e discorro sobre alguns eventos importantes para mim, que contribuíram para minha formação pessoal e profissional.

Quem sou eu? Amálgama

As pessoas em geral têm uma enorme dificuldade para se definirem, uma vez que os papéis que representamos na sociedade dificultam uma definição precisa, já que definições precisas não existem. Então, minha definição de mim mesmo está ligada às diversas versões de William que coexistem dentro de mim. Mas de uma coisa eu tenho certeza: todas essas versões tiveram início em sete de janeiro de 1985, na cidade mineira de Araguari, e foram tomando forma a partir dessa data.

Figura 1: Who am I?



(Fonte: Arte de Manisch disponível no site Redbubble

<http://www.redbubble.com/people/manisch/works/3837883-who-am-i?p=matted-print> em 30/01/2013)

Minha querida infância

Lembro diversas coisas da minha infância, e tenho certeza de que foi muito feliz. Sempre rodeado por pessoas que me queriam bem, em especial os meus pais, por quem nutro respeito e admiração ímpares. Minha irmã, Cinthia, é dez meses mais jovem que eu, então sempre a tive como uma companheira de brincadeiras e tenho convicção que minha infância teria sido bastante diferente, e mais triste, sem a presença dela.

Figura 2 – William um ano de idade



(Fonte – Memory Box¹. Imagem retirada de meus arquivos pessoais e digitalizada em julho de 2012)

Logo nesse período, por volta dos quatro anos de idade, minhas tendências artísticas começaram a aflorar, e me recordo de passar horas desenhando durante as tardes, sem incomodar ninguém, somente eu e minha imaginação como melhores amigos. O design das revistinhas em quadrinho me fascinava desde essa época, e me lembro de pedir aos meus pais

¹ Memory Box, ou Caixa de Memórias é um recurso usado na Pesquisa Narrativa que consiste na busca de objetos pessoas que ilustrem certas histórias antigas.

para me ensinarem a ler justamente para conseguir ler aqueles gibis. Minha mãe, Solange, educadora desde sua tenra adolescência, sempre nos motivou em direção a leitura e as artes, e já líamos algumas coisas desde antes de entrar na escola.

Figura 3 – Quarteto Fantástico



(Fonte: Memory Box. Desenho feito por mim em 2008 e digitalizado em julho de 2012)

Meus primeiros anos como aluno do pré-escolar e do primário eu definiria como brilhantes. Tinha enorme facilidade e olhando em retrospecto (e deixando a modéstia de lado), me definiria como uma criança bastante inteligente e desenvolta. Tinha facilidade tanto com as letras quanto com os números, e sempre estive entre os primeiros da classe, sempre estudando em escolas públicas, diga-se de passagem. Uma de meus atributos mais fortes já dava seus primeiros sinais desde a infância: meu carisma. Sim, sempre pareceu haver dentro de mim

essa vontade de ter as atenções voltadas para mim, e desse modo, o humor funcionava de maneira fantástica na escola.

Outro dia, olhando algumas caixas com pertences desse período, me deparei com um jornal antigo, datado de 1993, e nessa época acredito que estava na terceira série primária. Nesse jornal, havia uma congratulação feita a mim em função de uma redação que havia feito em homenagem à escola na qual estudava na época, como parte de um concurso entre os alunos. Resultado: recebi o primeiro lugar e fui congratulado com uma carta pessoal da Academia de Letras de Araguari, além de uma pequena quantia em dinheiro, o que me envaidece até os dias de hoje.

Figura 4 – Meu primeiro diploma



(Fonte: Memory Box. Diploma da Academia de Letras e Artes de Araguari expedido em 12 de maio de 1994 e digitalizado em julho de 2012.)

Logo, essa veia cômica, aliada ao meu desempenho exemplar, tornaram-me uma criança bastante popular junto aos colegas e professores. Lembro-me de ter sido eleito líder de classe umas duas vezes, e ter tido a certeza, desde cedo, de que não teria vocação alguma para a política. Lembro-me ainda que na quarta série fiquei lisonjeado por ter recebido um voto de confiança de meus colegas por terem me eleito líder de classe, fato que comprova minha popularidade junto a eles, mas também me recordo de ter feito uma campanha desastrosa, cheia de promessas não cumpridas, então, desde então tenho me mantido afastado da política.

Ainda nesse período, por volta dos oito, nove anos de idade, algo começou a me tocar de uma maneira irreversível: a música. Ouvia a rádio local e gravava as canções de que gostava em fitas cassete, bastante populares ainda em meados dos anos 1990. Ainda na quarta série, acredito que em uma festa de despedida da turma, a professora, minha querida e inesquecível Tia Sílvia, sugeriu que levássemos nossas fitinhas, nossa música. Nesse dia, descobri uma arma, algo que me faria ainda mais popular entre meus colegas: o rock.

Em seguida, relato minhas experiências relacionadas ao mundo da música e o impacto trazido por elas em todos esses anos como músico pertencente à cena independente e alternativa da região do triângulo mineiro.

A música em minha adolescência

Desde quando a música começou a me tocar realmente, sinto que tenho vivido em um limbo em que, de certa forma, só ela me satisfaz por completo. Por volta dos 12 anos de idade, minha maior ambição era ter uma banda de rock, motivado, especialmente pelos Mamonas Assassinas, um grupo bastante popular nos idos de 1995, que misturava música e humor de maneira bastante original, e que, infelizmente, passou por um acidente horrível no início de 1996, em que não houve sobreviventes.

Figura 5 – Scream for me!



(Fonte: Memory Box - Foto tirada em setembro de 2010 em Goiânia no Festival Vaca Amarela de Música Independente pela fotógrafa Marina Marques. Performance da banda Killer Klowns.)

Mas, enfim, sei que minha adolescência foi toda tomada por esse meu idealismo em tornar-me músico de rock. Tenho um irmão mais velho chamado Marcello, fruto do primeiro casamento do meu pai, que me influenciou bastante nesse período, já que ele também é um grande fã de música, e músico amador. Comprei o equipamento de guitarra dele que estava à venda e comecei a me dedicar a esse hobby nos tempos que me sobrava da escola. Em pouco tempo já havia me tornado um guitarrista bastante razoável e aos 13 anos já tocava em bandas, com alguns dos melhores músicos locais da minha geração.

Na escola, mesmo nessa época de empolgação com a música, não me descuidava dos estudos, já que meus pais sempre foram rígidos em relação a isso. No entanto, já delineava meus interesses, especialmente ligados à língua inglesa, literatura e as ciências humanas de forma geral.

Na seqüência, discuto a importância que a língua inglesa teve em minha formação musical, profissional e acadêmica e de que maneira se deu meu contato com essa língua.

Meu contato com a língua inglesa

Minha memória pode estar me pregando uma peça agora, mas, pelo que me recordo, na minha época não havia o ensino da língua inglesa no primário. Então minha mãe, muito astuta e ciente da necessidade cada dia mais crescente e imediata do aprendizado dessa língua, matriculou a mim e a minha irmã em um curso de idiomas, uma das escolas mais famosas e populares de Araguari. Muitos adolescentes, e uma grande parte dos meus amigos também estavam nesses passos com o inglês, que certamente foram determinantes em minha vida.

Antes desse curso, meu único contato com a língua era através das músicas que escutava nas rádios, mas sempre interessado unicamente na melodia e no som da língua, e muito dificilmente no significado das letras. Ainda hoje, tenho uma enorme dificuldade em memorizar letras, justamente pelo foco na melodia, que é o que realmente me atrai na música.

Mas posso dizer que fui um bom aprendiz, mas, acredito que poderia ter aprendido em um tempo bem menor do que aquele ao qual fui submetido, algo em torno de cinco anos de aulas.

A ênfase desnecessária na gramática e no ensino linear e tradicional, fez com que eu ficasse muito acanhando em realmente me comunicar com falantes proficientes da língua inglesa.

Não cheguei a concluir o curso, ou os dez anos que a escola quer que o aluno cumpra a fim que de que ele possa ser considerado com uma fluência adequada, avançada. Tudo o que aprendi depois disso foi na internet, na prática, conversando com as pessoas, compondo, e mais recentemente, lecionando a língua. Entretanto, até os dias de hoje, quando converso com esses falantes proficientes estrangeiros, mesmo estando na mesmíssima posição que eu, lecionando a língua inglesa (e talvez até mesmo numa posição ainda mais delicada que a minha, por se tratarem de imigrantes) sinto certa ansiedade, e de certa forma, inferiorizado pela figura do estrangeiro. Já consegui superar esse complexo em boa parte, mas ainda há resquícios dele dentro de mim, e a dicotomia colonizador X colonizado é muito mais presente do que podemos supor.

Na próxima seção, relato a interação das diversas facetas citadas já mencionadas – minha vida acadêmica, o aprendiz de língua inglesa e o músico - e o modo que elas se intercalam e entram em contradição ao longo dessa minha jornada.

A faculdade, a língua inglesa e a música

Na Universidade, especialmente se você estiver cursando Letras, a intimidade com a língua inglesa é muito bem-vinda. Enquanto muitos começavam a dar seus primeiros passos na língua na própria faculdade, eu já possuía razoável vantagem em relação a muitos colegas, que não tiveram a mesma sorte que eu de terem tido acesso ao curso de idiomas.

No entanto, quando digo algo desse tipo, faz parecer que pertenço a uma elite, a classe média alta, algo que é uma inverdade tremenda. Até mesmo o fato de ter dois filhos tomando aulas de inglês em um instituto de idiomas privado demandou um esforço gigante por parte dos meus pais; sempre fomos uma família de gastos modestos, e, portanto, não devo sentir-me envergonhado por entrar na faculdade já sabendo o inglês, ainda que muitos colegas me fizessem crer o contrário.

Nesse período, minha ambição em relação à música se verteu em obsessão. Literalmente, toda a energia que possuía estava voltada aos esforços de conseguir uma banda e me apresentar regularmente. Por isso, meu desempenho na faculdade nesse período anterior ao projeto de extensão não foi tão dedicado, nem mesmo focado na universidade; minha cabeça estava 100% direcionada a outros assuntos, e ao meu sonho de ser um músico reconhecido. Queria gravar, excursionar e ter minha música, minhas criações veiculadas por todo o mundo. Talvez se tivesse sido corajoso o bastante para abandonar toda minha segurança e seguir esse sonho, as coisas fossem um pouco diferentes, e essa lacuna em meu coração talvez estivesse preenchida por completo.

Foi por volta dessa fase que passei a sofrer essas crises existenciais. Sou uma pessoa extremamente fiel aos meus princípios e gosto de me dedicar aos meus projetos, quaisquer que sejam eles. Quando entrei na faculdade, isso no ano de 2003, já havia começado a namorar, e esse meu relacionamento já se estende há vitoriosos dez anos. Desdobrar-me em todos esses papéis, aluno, monitor, namorado, músico, professor e todos os demais começou a se tornar um fardo. Pode até parecer exagero, drama ou sei lá mais o que, mas as coisas funcionam assim pra mim.

Porém, foi logo após esse momento de tensão em relação aos meus objetivos pessoais e profissionais que uma porta pareceu ter se aberto para mim. A oportunidade de participação em um projeto de extensão na universidade criou um espaço diferente de tudo que eu já havia vivido antes, e é sobre este espaço que pretendo discutir nesta dissertação.

Antes, porém, esclareço que o projeto de extensão ao qual me refiro estava relacionado ao processo de aprendizagem de línguas em contexto de tandem, em que aprendizes parceiros ensinam e aprendem, colaborativamente, a língua um do outro. Apesar de a prática de tandem poder ser realizada presencialmente, no projeto em questão a proposta era a de usarmos o MSN Messenger para essa experiência de aprendizado de línguas. Abordarei mais aprofundadamente esse conceito de tandem no decorrer desta dissertação. Fiz apenas essa breve explicação para expor meus objetivos e questões de pesquisa.

OBJETIVO

Considerando minha vivência pessoal, descrita em minha narrativa de vida, e o currículo construído fora e dentro da escola, comecei a me questionar sobre os caminhos para minha formação como professor de língua inglesa e também como cidadão. Mas, ao participar do projeto de extensão, vi outro caminho para essa formação e meu objetivo nesta dissertação é narrar e analisar minha experiência como participante desse projeto e discutir suas implicações para minha formação como professor de língua inglesa.

As questões de pesquisa que nortearam este trabalho foram: (a) Qual pode ser o papel de projetos de extensão no currículo do curso de Letras? e (b) Como se deu minha formação como docente a partir de minha experiência no projeto de extensão no qual ingressei?

JUSTIFICATIVA

Embora alguns estudos sobre a prática de tandem já tenham sido realizados, como os coordenados pelo Prof^o Dr^o João Telles (TELLES, 2006) da Universidade Estadual Paulista (UNESP) campus de Assis, percebi que a questão da formação de professores a partir desse tipo de projeto ainda precisa ser mais debatida. Portanto, creio que esta pesquisa possa contribuir para criar a oportunidade de discussão sobre esse espaço acadêmico como veículo de formação. Vejo, ainda, que o debate sobre o papel e relevância dos projetos de extensão para a formação de professores pré-serviço parece ser, também, um tema ainda pouco discutido academicamente. Assim, espero que esta dissertação possa trazer a oportunidade para esse debate e conseqüente espaço para construção de conhecimento a respeito do tema.

Esta dissertação está dividida em três capítulos. Após essa breve introdução, passo à apresentação do projeto de extensão sobre a prática de tandem do qual participei durante minha graduação. Em seguida, exponho os pressupostos teóricos que fundamentam este trabalho investigativo. No capítulo seguinte, exponho a base teórico-metodológica de pesquisa narrativa, pois foi esse o caminho por mim seguido durante esta pesquisa. Finalmente, exponho as narrativas por meio das quais componho sentidos da experiência vivida, para então concluir esta dissertação com algumas considerações finais.

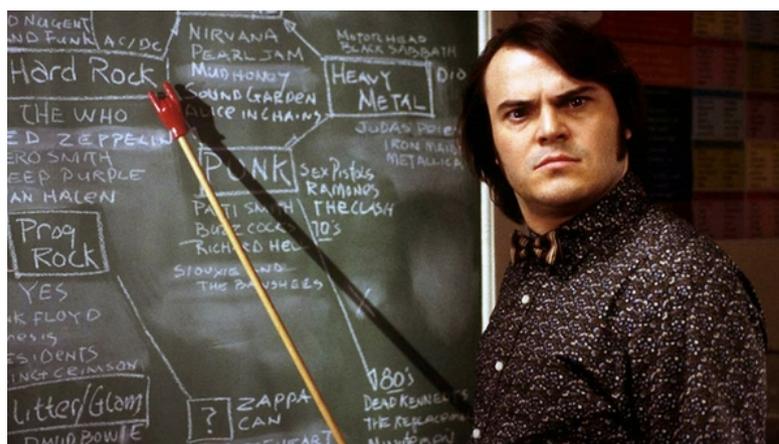
Agora em seguida, exponho alguns fatos que marcaram minha trajetória como profissional da educação e quais as dificuldades e alegrias que pude descobrir na profissão.

O professor William

Durante o período de elaboração dessa dissertação, alguns anos depois de formado, consigo perceber com mais maturidade o quão fundamentais foram cada uma dessas práticas desenvolvidas por mim desde a adolescência e citadas anteriormente.

Devo admitir também que, apesar de tudo, não queria ser professor, e, cada vez que isso era mencionado durante a graduação, sentia-me completamente horrorizado, diminuído e enfraquecido. Por quê? Pelo fato de que ser professor em nosso país é uma profissão extremamente desgastante, degradante, humilhante e vergonhosa. Os profissionais ligados à educação são tratados como lixo e explorados de maneira que chega a ser inacreditável, e se algo não for feito para que essas pessoas sejam tratadas com mais seriedade e respeito, em alguns anos, acho que ninguém se submeterá a incontáveis anos de estudo para serem humilhados, primeiro em sala de aula, e segundo, ao receberem o contracheque no fim do mês.

Figura 6 – O professor Dewey



(Fonte: Cena do Filme School of Rock de 2003 estrelado pelo ator Jack Black, no papel do Professor Dewey e disponibilizada pelo Google. Acessado em 02/01/2012)

Sou filho de professor, minha mãe, uma guerreira, trabalhava os três períodos no dia como professora do ensino fundamental, ministrando a matéria de História, e apesar de todos os problemas e toda a política que envolvem a educação nesse país, minha mãe sempre se manteve firme e crente numa educação melhor, apesar de desgastada e enfraquecida. Mas, mesmo quando disse aos meus pais que queria seguir essa carreira, eles sempre estiveram ao meu lado apoiando essa decisão.

Como vinha dizendo, não me sentia confortável com a idéia de lecionar porque, até quase meados do curso de graduação, o mais próximo que havíamos chegado de lecionar eram as apresentações de seminários que, na verdade, eram entediantes e as quais ninguém prestava atenção. Cada um se preocupa com a sua apresentação e a interatividade, pelo menos em épocas de graduação, era nula. Se chamassem crianças de uma comunidade carente e, a cada aula, um grupo se encarregasse da aula, seria algo bem mais prático, da qual que a sociedade poderia tirar algum proveito.

Não à toa, grande parte de meus colegas não se via como professores, não queriam ser professores, tinham ojeriza mesmo da menção da palavra. Não sabiam lidar com o público, e nada melhorava à medida que o tempo ia passando. Com a mudança no currículo do curso de Letras na UFU, acho que as práticas foram incorporadas desde os primeiros períodos, o que faz muito mais sentido na verdade. Então, o período em que passei a lidar com o público, planejar minhas atividades, me organizar e ministrar conteúdos, foi efetivamente no projeto de extensão do qual fazia parte: o tandem.

Só comecei a lecionar oficialmente depois de formado, e digo que não tive dificuldades para conseguir meu emprego, isso em 2009. Distribuí currículos por várias escolas de idiomas pela cidade, e recebi retorno quase que imediatamente. Acho que o maior medo do recém-formado é o de não conseguir emprego, ou ser obrigado a trabalhar em uma área completamente diferente da qual você estudou tanto, mas esse não foi meu caso.

As primeiras aulas não foram fáceis, de jeito nenhum. Apesar de ser um cara bastante extrovertido, eu fico bastante ansioso quando colocado sob pressão, de verdade. Talvez meus alunos nem mesmo tenham notado, mas no meu íntimo, estava aterrorizado. Durante o tandem, ou mesmo durante a prática de ensino, apesar do nervosismo também estar presente,

ainda lhe é dado o direito de cometer erros, e de experimentar com as abordagens e metodologias com as quais tivemos contato; já na prática do mundo real, um erro talvez te custe o emprego.

Então, à medida que as aulas iam se desenrolando, e minha prática mais “azeitada”, passei a reconhecer diversas rotinas que, já vinham sendo utilizadas no tandem. Principalmente no que diz respeito ao aprendizado compartilhado, e à crença de que não existe um detentor do saber ou do conhecimento; o comprometimento com o outro, enxergar o aluno como um parceiro, que tem tanto a aprender quanto a ensinar; são todas idéias que pude perceber por meio desse projeto de extensão.

A habilidade de improvisar também é algo que sempre me foi bastante útil, uma vez que precisava lidar com uma série de problemas que apareciam inesperadamente nas sessões de tandem, além do cuidado para lidar com diferentes níveis de proficiência em língua, níveis sociais diversos, bem como diferenças étnicas e ideológicas sobre ensino e aprendizagem de línguas.

Freqüentemente, também me utilizo das redes sociais que eram populares no tandem, tais como o Sharedtalk, o LiveMocha e o Yahoo Groups, para me manter em contato com meus alunos. Existe um aluno, ao qual chamarei aqui de Mr. Crowley, um senhor de 70 anos de idade, que me ensinou bastante como me tornar um professor melhor e mais dedicado. Esse senhor, um ex-militar, tem uma deficiência auditiva moderada, mas que ele acredita ser severa, então ele toma uma série de precauções para garantir que consiga ouvir e desde o primeiro dia de aula ele me advertiu sobre esse problema.

Então, o que ele acreditava ser um desafio para mim, na verdade se mostrou como um aprendizado sem fronteiras, diante de tamanha humildade e perseverança demonstradas por esse senhor. O que supostamente lhe faltava em termos físicos, ele compensava em garra, dedicação e muito estudo, superando em muitos aspectos, grande parte dos alunos ditos regulares. Mr. Crowley passou a fazer uso do SharedTalk e rapidamente encontrou um parceiro e começou a desenvolver suas atividades de tandem, mesmo sem nunca ter sido orientado sobre a prática em si. Sua disciplina e comprometimento fazem dele um dos alunos mais dedicados de todos que já tive.

Leciono na verdade para pequenos grupos, no máximo dez alunos por sala, o que faz que eu saiba das qualidades, deficiências, problemas e vitórias de cada um dos meus alunos. Talvez isso seja algo inerente à minha pessoa, não conseguiria precisar, mas uma característica que sinto que me diferencia dos outros professores, pelo menos aqueles que trabalham comigo, é isso: se algum dos meus alunos não está conseguindo aprender, eu tomo isso como demérito pessoal; não consigo simplesmente virar as costas e continuar a ministrar o conteúdo se sinto que alguém está sendo deixado pra trás.

Deixo meus alunos livres para me trazerem informações e novidades tecnológicas e sempre estou com meu computador nas aulas, já que posso procurar vídeos, textos ou grupos que tenham relação com os temas que estivermos conversando no momento. O SharedTalk possui uma ferramenta que permite encontrar falantes da língua inglesa por todo mundo em tempo real, e em diversas ocasiões fizemos uso desse artifício para os alunos terem o gostinho de uma “interação real”, com falantes proficientes da língua inglesa.

Também acredito que o conhecimento formal da língua também seja algo que diferencia o professor de línguas, especialmente o descaso com que eu vejo o professor ser tratado atualmente, pelo menos nas escolas pelas quais passei. Qualquer pessoa que tenha vivido dois meses no exterior que seja, volta ao Brasil sentindo-se perfeitamente habilitado e preparado para ensinar, carregar as expectativas e anseios de inúmeros alunos que vêm nessas pessoas a luz, os responsáveis por introduzir uma segunda língua em seus cérebros.

O descaso com a educação está espalhado por todos os lugares; o jeitinho brasileiro e o ímpeto de lucrar e explorar a força de trabalho mais fraca reina, tanto no público quanto no privado. O que vejo nos dias atuais é que, até mesmo essa estratégia acima mencionada, que é contratar professores desqualificados, faz parte da estratégia de lucro dos empresários ligados às escolas de idiomas. Sim, pois dessa forma, podem contratar a torto e a direito, além de pagar salários abaixo do que está estabelecido pela CLT.

Mas existe algo que me incomoda ainda mais nessa história, e é algo que discutimos bastante durante as aulas do mestrado: o fato de não considerarem a experiência dos professores que lecionam nos cursos de idiomas, o que soa estranho pra mim. Os cursos de idiomas somente

cumprem uma função que foi negligenciada pela esfera pública, que é prover um ensino de uma segunda língua com qualidade.

Se existe uma procura tão gigantesca e ainda crescente por esse tipo de estabelecimento (já que também não são consideradas instituições de ensino), é porque existe uma ferida cada vez mais exposta e desagradável; fingir que ela não existe, punindo assim, a parcela mais frágil dessa equação não é algo muito sábio a ser feito até onde eu entendo. Como dissemos em uma aula outro dia:

- Se for assim, metade dessa turma não tem experiência de trabalho desse jeito! – Bradou um dos meus colegas do mestrado.

Enfim, desabafo feito, acho que consegui resumir bastante quem sou como professor: alguém que é um colaborador próximo de seus alunos, incisivo quando necessário, bem humorado, antenado com os recursos disponíveis que podem me auxiliar na prática de ensinar, mas, acima de tudo, bastante consciente das mazelas e dificuldades de ser um educador nesse país.

Termino aqui a introdução desse trabalho, e inicio na seqüência o primeiro capítulo, no qual relaciono os autores que foram importantes para entender o processo de formação descrito aqui, e quais teorias foram importantes para que eu pudesse entender de maneira mais efetiva os desafios impostos pela prática.

CAPÍTULO 1 – AS ENGRENAGENS DO VAGÃO

Neste capítulo, abordo os pressupostos teóricos que fundamentaram o trabalho de pesquisa realizado. Trato de algumas questões e temas relacionados à prática de tandem, letramentos mediados por novas tecnologias, e novas abordagens de ensino-aprendizagem de uma segunda língua.

Início esse capítulo com uma parte que explica mais detalhadamente a história da comunicação in-tandem (o tipo de comunicação cooperativa envolvendo pares interessados aprender a língua um do outro, e, não necessariamente, mediada por tecnologias como o computador e a internet), que é um tema que permeia todo meu trabalho e funcionou como o pano de fundo que permitiu que parte da minha formação (especialmente àquela ocorrida durante a elaboração dessa dissertação) fosse possível da maneira como aconteceu.

1.1 O que é tandem, meu Deus?

O tandem caracteriza-se por uma relação de contato em que as pessoas envolvidas trocam experiências e, de forma colaborativa, aprendem a língua um do outro. Os primeiros registros da aprendizagem tandem que se tem notícia segundo Inkwell (2011), foram colhidos em escolas inglesas no século XIX, e, naquela época a terminologia adotada era ‘mutual system’. Já na década de 1960, o termo tandem já era utilizado, e esse processo embrionário da prática foi desenvolvido inicialmente por instituições franco-germânicas de forma presencial. Naquela época, o chamado “tandem learning” era usado pelo *German-French Youth Office* (Departamento Franco- Germânico da Juventude) com o intuito de estreitar os laços entre os jovens de ambos os países, além de intensificar o entendimento mútuo entre ambas as nações.

Figura 7 – As engrenagens

Essa figura foi escolhida por representar de maneira ilustrativa a relação do homem com as engrenagens e com a máquina. O filme *Tempos Modernos* também faz referência ao desconforto do homem com as mudanças de uma sociedade recentemente industrializada, e sinto que mesmo acontece no projeto de extensão tandem: as pessoas se adaptando aos novos rumos, possibilidades e angústias trazidas pelo advento da internet.



(Fonte: Figura retirada de uma cena do filme *Tempos Modernos* de 1936 estrelado pelo ator britânico Charles Chaplin disponibilizada pelo Google)

O tandem envolve pares de falante proficientes em uma determinada língua que trabalham de forma colaborativa para aprender a língua um do outro. Esses falantes estão inseridos em um contexto em que assumem responsabilidades e socializam o aprendizado de modo recíproco e autônomo. É uma soma de opostos, que tem por meta o desenvolvimento de um indivíduo com capacidade crítica, e trato social apurado.

Segundo as definições encontradas do site Teletandem Brasil², a prática não se caracteriza por uma aula particular de língua estrangeira, já que deve haver um comprometimento dos participantes para com as sessões, independente do desejo dos participantes de se verem naquele momento. O tandem também não é simplesmente um bate-papo comum, justamente pelo fato de que, em interações tandem, desenvolve-se, além do comprometimento inerente à

² Para saber mais sobre o Projeto Teletandem Brasil acesse: www.teletandembrasil.org

prática, a habilidade de focar-se tanto na forma quanto no conteúdo do que se é dito, diferentemente de um bate-papo convencional via Messenger ou em uma sala de bate-papo online.

Ainda segundo Inkwel (2011), um grande passo em direção a uma abordagem mais ampla da comunicação *in-tandem*, acontece na Espanha, no final da década de 1970, quando nativos e estrangeiros decidem adotar essa prática recíproca de comunicação ao invés dos tradicionais cursos de idiomas. Na medida em que as tecnologias se tornavam mais acessíveis, o tandem também tendia a acompanhar tais mudanças, migrando assim para as interações ao telefone e assim sucessivamente.

Com o advento da internet, o *tandem learning* se espalhou por todo o mundo, ainda que todas essas variantes citadas anteriormente sejam usadas (há um módulo tandem presencial ainda ministrado na Universidade de Sheffield). O hoje chamado e-tandem permite que as pessoas comuniquem-se por meio de inúmeras ferramentas, tais como o *MSN Messenger*, *Skype*, *Chat Rooms*, e o tradicional *e-mail*, e aprendam uma com a outra, não importando onde elas estejam. Na medida em que essas tecnologias tornam-se mais acessíveis e baratas, o *e-tandem* acompanhará a tendência, democratizando ainda mais essa forma de interação.

No Brasil, a prática foi trazida mais recentemente, e vem sendo desenvolvida pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) no Campus de Assis, resultando no Teletandem Brasil, um grupo de pesquisa em tandem learning, que desde o ano de 2006 vem se desenvolvendo naquela instituição. O Prof. Dr. João Antônio Telles, juntamente com sua equipe, é quem coordena o Teletandem Brasil.

No mesmo ano (2006), o tandem também é trazido à Universidade Federal de Uberlândia através do projeto de extensão denominado “Eu ensino, tu ensinas, nós aprendemos: Histórias de Ensino e Aprendizagem de línguas via MSN Messenger”, coordenado pela Prof^a Dr^a Dilma Maria de Mello, tendo, ambos os projetos, dado oportunidades a diversos estudantes universitários de terem contato com uma língua estrangeira, bem como a chance de interagir social e culturalmente com falantes proficientes, além da oportunidade única desses mesmos estudantes de atuarem, mesmo que sem se darem conta, como professores de sua própria língua nativa como segunda língua.

Termino aqui meu esse breve percurso histórico sobre o tandem, e, na seção seguinte, trago John Dewey, um autor que considero de extrema importância na minha história para que pudesse entender a importância que a prática exerce sobre a teoria, e também, sobre a educação baseada na experiência.

1.2 John Dewey e a Educação Baseada na Experiência

Conforme Wisdom (2011), John Dewey (1859- 1952) foi um dos filósofos americanos mais reconhecidos, que, por consequência de sua extensa vida, teve a oportunidade de presenciar eventos importantes da história americana e mundial, como a Guerra Civil americana, e a Segunda Guerra Mundial, vivência que trouxe uma abordagem única para seus futuros estudos e pesquisas e, em especial, sobre aquelas relacionadas à educação. Dewey viveu os primeiros anos da educação compulsória nos Estados Unidos, e também teve a sorte de ver a derrocada do ensino tradicional e repressor da escola americana do final do século XIX.

O pragmatismo, teoria que enxerga uma relação indissociável entre pensamento e ação, em que o “pensamento é submetido, de certa forma, aos princípios e necessidades da ação” (FAVORETTO – 2010) é a abordagem científica em que Dewey se inseria; o filósofo, depois de muitos anos de pesquisas, conclui que o modo como as crianças aprendem mais efetivamente é por meio da educação com base na experiência, ou, como ele chama *Hands On Activities*.

Em 1938, Dewey escreve *Experience and Education*, uma obra concluída após anos de estudos sobre a repercussão do ensino com base na experiência e seus efeitos na sociedade. A publicação desse livro acontece em um momento de embate entre as escolas de ensino tradicional e progressista. De um lado, a escola tradicional, desenhada para que os alunos absorvessem informação de forma metodicamente estruturada, como se fossem esponjas, por meio da leitura de mais e mais material na esperança que os alunos, algum dia pudessem precisar daquele conteúdo (Wisdom, 2011); do outro lado, as chamadas *free Schools*, que eliminavam as paredes, as punições, e as regras, trazendo junto com todo seu pioneirismo, o descrédito também de grande parte da sociedade.

Ainda de acordo com Wisdom (2011), a escola progressista na qual Dewey acreditava, era aquela em que a liberdade deveria ser trazida para sala de aula, de modo que o aluno não se sentisse reprimido, e que a aprendizagem fosse mediada pelo professor. A escola imaginada por Dewey é baseada na liberdade, ainda que inserida num contexto em que as regras são claras e necessárias; é necessário que haja um parâmetro para diferenciar o aprendiz antes, e depois da experiência. A escola pragmática ensinou ao filósofo que, por mais desenvolvidas que sejam nossas hipóteses, elas podem ser sempre falíveis, uma vez que só se verificam na experiência.

Em *Experience and Education*, o filósofo diferencia uma mera experiência, de uma experiência educacional. Ainda que, para Dewey, todo aprendizado ocorra pela experiência, e essa seja sempre única e individual, a experiência educacional deve levar o aprendiz ao aprimoramento pessoal, de forma que essa pessoa possa se tornar um membro mais efetivo e mais atuante da sociedade; em suma, o que Dewey chama de um cidadão melhor. Em seguida, um trecho em que Dewey traz sua concepção sobre costumes e experiências anteriores, que têm relação com o que eu comentava no sentido de serem formadoras de cidadãos melhores.

Os homens antigos empregavam os resultados de suas experiências anteriores somente para formar costumes que, daí em diante, deveriam ser cegamente seguidos, senão, cegamente quebrados. Ora, agora a experiência anterior é usada para sugerir propósitos e métodos para se produzirem experiências novas e melhores. Conseqüentemente, a experiência se faz ela própria construtiva e auto-reveladora.” (DEWEY, 1959, tradução minha)

A aprendizagem com a mão na massa, as *hands on activities*, são a chave para que o aluno se identifique com a atividade que está sendo executada e consiga criar um vínculo entre teoria e sua real aplicação no mundo real. No meu caso, pude comprovar isso in loco, uma vez que grande parte de minha educação foi baseada nesse conceito do *hands on*.

Durante os ensinamentos fundamental e médio, que cursei em Araguari, havia aulas de Práticas Agrícolas, Práticas Industriais e Ensino para o Lar. Colocávamos literalmente a mão na massa, testávamos então nossos conhecimentos de química, biologia física e aprimorávamos

nossas habilidades de interação social, uma vez que deveria haver cooperação entre os alunos para que determinada atividade fosse realizada. Lembro-me, como se fosse hoje, o quanto ficava ansioso para essas aulas, já que podíamos sair da sala de aula e exercer uma atividade ao ar livre, em contato com a natureza.

As aulas de Práticas Industriais então, nunca mais tive o privilégio de cursar algo parecido; era-nos ensinado como manipular objetos em madeira e metal, o processo de costura de livros e uma série de outras atividades que ainda guardo na memória com muitas saudades, e pena que o que impere atualmente seja a mentalidade do ensino voltado para o vestibular em oposição ao que chamo de “ensino para a vida” do qual tive o privilégio de fazer parte, mesmo que por um período curto.

Acho que isso foi em 1995, estava na quinta série do ensino fundamental, e presenciei o fim daquela era. Fui da última turma desses cursos que citei, já que não havia mais incentivo financeiro para manter os laboratórios e os equipamentos necessários para que as aulas continuassem a acontecer. Isso era a escola pública e me lembro que me senti muito mal presenciando esse descaso para com a educação.

Mesmo apesar do descaso, essas experiências educacionais me estimularam a ir em frente, a procurar novos saberes relacionados àquelas primeiras experiências, e dar seqüência ao aprendizado. Dewey chama isso de “princípio da continuidade”:

“Do mesmo modo que não existe um homem que viva ou morra por si mesmo, não existe experiência que viva ou morra por si mesma. Totalmente independente do desejo e da intenção, toda experiência vive de experiências futuras. Assim, o problema central de uma formação baseada na experiência é selecionar o tipo de experiências atuais que viva frutiferamente e criativamente das experiências subseqüentes” (DEWEY, 1976 p. 27-28).

Dewey busca diferenciar os diversos níveis de experiência, ainda fala sobre aquelas que são formativas e não-formativas. Uma experiência formativa, não no sentido de ser sinônimo de formação, mas sim, uma força motriz que desencadeará uma série de boas experiências

futuras, e, portanto, estejam de acordo com o princípio da continuidade já exposto anteriormente.

Por outro lado, temos a experiência não-formativa, que é aquela que rompe com o princípio da continuidade; desestimula o aprendiz a seguir em frente com determinada atividade e interrompe o processo de aprendizagem. Para Dewey (1997), uma experiência não-formativa é aquela que “tem o efeito de limitar ou distorcer o desenvolvimento de uma experiência futura” (p. 25). Assim, “o problema não é a ausência de experiências, mas sim seu caráter pouco efetivo e equivocado – pouco efetivo e equivocado do ponto de vista de sua conexão com a experiência futura” (p. 27).

Dewey (1976), também dizia que todo aprendizado se dá pela experiência, mas é conduzido pelo professor. Em *John Dewey and the Art of Teaching* (2004, p.102), existe uma comparação entre o professor e “parteira” (*midwife*), no sentido que a parteira não está na situação para dar à luz, mas sim, para conduzir a mãe a dar à luz de maneira mais fácil e apropriada, ainda que por si própria.

Para Dewey (1976), o ensino devia ser baseado na liberdade, o aluno deveria poder se movimentar livremente, mas essa liberdade não deve ser ao acaso. É preciso que haja regras, e que os alunos entendam e assimilem tanto as regras quanto o motivo da existência delas. É importante que essas regras estejam ligadas a um contexto, ao funcionamento de determinada atividade, e não unicamente com o intuito de reprimir ou limitar a criatividade dos alunos.

Nessa perspectiva, o professor teria o papel de monitorar os alunos da melhor maneira, de modo que possa haver a assimilação das regras e o melhor uso dos recursos disponíveis para certa atividade. Dewey (1976) compara essa dinâmica, com a dinâmica das brincadeiras e jogos, uma vez que quem participa de um jogo de baseball, por exemplo, estaria ciente de suas regras de funcionamento, todavia, o participante não se sente reprimido ou limitado por essas regras.

Dewey, então, foi uma enorme influência para a composição desse trabalho, pelo fato da minha experiência encontrar sentido nas palavras e estudos do teórico. Conheci Dewey depois

mesmo de já estar no mestrado, e me orgulho de poder trazê-lo como um dos pilares de minha dissertação. Seu trabalho é atemporal e considero de enorme valor ter o privilégio de citá-lo e reiterar sua importância.

Na sequência, trago o conceito de Comunidades de Prática do suíço Etienne Wenger, e que tem relação íntima com meu trabalho, uma vez que faz referência aos novos ambientes e maneiras de se ensinar e aprender do final da década de 1990 até agora.

1.3 Comunidades de Prática

Os conceitos de Comunidade de Prática e Engajamento estão inteiramente conectados, segundo Etienne Wenger (2000). As comunidades de prática são compostas por grupos de pessoas que dividem um interesse em comum e organizam maneiras de aprender e produzir por meio de interações regulares. O interesse por um tema em comum faz que com os participantes se engajem a essa determinada atividade de conhecimento humano. Seguindo a mesma linha de raciocínio, temos também Lesser Prusak (2000 *apud* Christoupolus, *sd*) que definem Comunidades de Prática como uma rede de indivíduos, agrupados em sua maioria de maneira informal e nesse processo dividem experiências, frustrações, histórias e conhecimento. No entanto, Wenger diz que nem toda comunidade é na realidade uma comunidade de prática e alguns fatores são essenciais para definir uma delas:

A) O Domínio: área do conhecimento que identifica e congrega os membros dando-lhes o “senso de empreendimento comum” (KIMIEK, 2002)

B) A Comunidade: atividades conjuntas promovem o engajamento desse grupo, e os membros procuram buscar em conjunto a solução de problemas, discuti-los e compartilhar informações a fim de interagir e promover soluções coletivas.

C) A Prática: a sustentação da interação entre os membros promove o que Wenger chama de prática compartilhada, que seria uma série de histórias, experiências, recursos e uma maior dinâmica na resolução dos problemas que são compartilhados por esse grupo. A sustentação dessa interação demanda tempo.

Wenger também previu a dinâmica das Comunidades de Prática, e seus vários estágios de desenvolvimento, desencadeados pela interação entre seus membros. Tal dinâmica está representada no quadro a seguir:

Quadro 1 – Estágio de desenvolvimento e atividades típicas

Estágio de desenvolvimento	Atividades típicas
Potencial: Indivíduos encontram-se face a situações similares, sem o benefício de compartilhar informações.	Encontrando-se e descobrindo afinidades
Em coalizão: Membros agrupam-se e reconhecem seu potencial	Explorando conectividade e negociando a comunidade
Ativa: Membros engajam-se e desenvolvem uma prática	Engajando-se em atividades comuns, criando artefatos, renovando interesses, comprometimento e relacionamento.
Dispersa: Membros não estão mais engajados, mas a comunidade ainda vive como um centro de conhecimento	Mantendo contato, comunicação, participando de reuniões, solicitando recomendações.
Memorável: A comunidade não é mais central, mas as pessoas ainda a recordam como parte de suas identidades.	Contando histórias, preservando artefatos, coletando memórias.

Quadro 1: estágio de desenvolvimento e atividades típica
Fonte: Christoupolos, sd.

O autor também descreve a aplicabilidade das Comunidades de Prática para uma série de setores e instituições sociais tais como: o governo, instituições de ensino, associações de profissionais, setores públicos, desenvolvimento internacional vinculado a nações em desenvolvimento, e, obrigatoriamente, a web.

Na próxima parte, em complemento ao conceito de Comunidades de Prática, acho importante também complementar esse conceito, que são os Mecanismos de Pertencimento em uma Comunidade de Prática.

1.3.1 Mecanismos de Pertencimento em uma Comunidade de Prática, segundo Wenger

Segundo Souza (2011), os mecanismos de comunicação entre os membros de uma comunidade de prática são também mecanismos de participação, e denotam os modos de pertencimento desses membros. Ao invés de classificar as comunidades a partir de categorias fixas, Wenger (1998) as classifica a partir de três modos de pertencimento. São eles:

Engajamento: Envolvimento ativo e contínuo que ocorre entre os participantes de uma Comunidade de Prática nos processos de negociação de sentido, tornando possível a construção de trajetórias e de histórias de prática, pressupondo intensidade continuada e relações de reciprocidade;

Imaginação: refere-se à criação de imagens do mundo, extrapolando a própria experiência e vendo conexões no tempo e no espaço, o que requer a habilidade de observar como um membro externo, explorar, correr riscos e criar conexões improváveis;

Alinhamento: significa coordenar energias, ações e práticas para pertencer e contribuir para a comunidade em geral, em um processo que une tempo e espaço para que os participantes estejam conectados nessa coordenação. Isso requer a habilidade de coordenar perspectivas e ações para direcionar essas energias para um propósito comum, conectando esforços locais com discursos mais amplos.

Wenger (1998) também prevê a combinação entre esses elementos, o que resultaria em comportamentos específicos. Por exemplo, a combinação de *engajamento e imaginação* resulta em uma *prática reflexiva*. Já a de *imaginação e alinhamento* produz a habilidade de *agir respeitando uma perspectiva ampla do mundo*. Combinando *alinhamento e engajamento*, unem-se várias perspectivas no processo de coordenação entre esses pertencimentos. É necessário pontuar que, segundo Souza (2011), uma comunidade de aprendizagem perpassa questões estruturais de identificação e negociação tanto internas

(reconfiguração da própria estrutura da comunidade) como externas (de acordo com a sua posição em configurações mais amplas).

A seguir, a Teoria do Engajamento proposta por Shneiderman (1988, 1994) e Kearsley (1997) que difere razoavelmente da concepção de Wenger sobre engajamento, mas é uma proposta bem completa e contribuiu para que eu pudesse ter um melhor entendimento sobre o tema, e, portanto, é relevante trazê-la.

1.4 O conceito de Engajamento

Segundo a *Teoria do Engajamento* (Shneiderman, 1994, 1988 e Kearsley, 1997), experimentada em um contexto de ensino e aprendizado à distância, as atividades dadas aos alunos devem ser cuidadosamente estudadas para que mantenham o interesse das partes envolvidas, de modo que sejam significativas em termos de identificação; o aprendiz pode relacionar essas atividades acadêmico/formais com atividades do cotidiano sendo possível desta maneira, superar o abismo sócio-cultural existente entre a sala de aula e o mundo cotidiano do aluno.

Segundo a mesma teoria supracitada, o engajamento divide-se em três componentes básicos que são:

1) *Identificação*: ocorre necessariamente em um ambiente em que o aluno relaciona-se com um grupo colaborativo; para tal é preciso desenvolver quatro habilidades básicas que envolvem comunicação, planejamento, gerenciamento e habilidades sociais. Isso rompe com um paradigma educacional antigo, em que os alunos são sempre ensinados a trabalhar sozinhos;

2) *Criação*: esse componente torna o aprendizado criativo e dotado de propósito. Deve haver a definição de um projeto pelo grupo, de modo que esse “*solving-problem context*” novamente rompe com a esterilidade de um livro de textos comum. Esse envolvimento dá uma sensação de controle e responsabilidade sobre sua própria aprendizagem, que, segundo os autores, é ausente no ambiente tradicional de sala de aula;

3) *Doação*: diz respeito a um foco social autêntico, de modo que possa existir uma contribuição efetiva no contexto individual de cada aluno. É preciso que o indivíduo leve essa experiência para o ambiente externo, promovendo, assim, um processo contínuo, uma verdadeira rede ininterrupta de interatividade.

Eu acredito que a Teoria do Engajamento difere do que trouxe anteriormente com as comunidades de aprendizagem ou de prática, no sentido de que, embora seja feita em grupos, as comunidades de prática privilegiam a instrução individualizada. Ao contrário, a Teoria do Engajamento, segundo Shneiderman (1994, 1998) e Kearsley (1997), promove interação, mas interação humana no contexto de atividades em grupo, e não interações individuais dentro de um programa educacional, ou institucional. Wenger (1998) enxerga o engajamento como um dos três pilares que constituem a participação em uma comunidade de prática, seguidos pela imaginação e o alinhamento.

Também pude perceber grande influência da escola pragmática de John Dewey na concepção da Teoria do Engajamento, uma vez que Shneiderman (1994, 1998) e Kearsley (1997) também enfatizam a importância da colaboratividade e também pelo que chamam de *Project-Oriented Learning*, que é o aprendizado com uma finalidade prática, funcional, o que me remete às chamadas *hands on activities*, a aprendizagem com a mão na massa trazida por Dewey (1976).

Em seguida, abordo a formação de professores em contexto de ensino e aprendizagem em ambiente de tandem, em trabalhos desenvolvidos em nosso país nos últimos anos.

1.5 O tandem e a formação de professores

O projeto “Eu Ensino, Tu Ensinas, Nós Aprendemos: Histórias de ensino de aprendizagem via MSN Messenger”, desenvolvido desde 2006, na verdade está vinculado a um grupo de estudos chamado GETandem Grupo de Estudo sobre a Prática de Tandem do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, abrigado pelo Núcleo de Estudos Canadenses/UFU. De acordo com o que está exposto em seu blog, o grupo consiste em um espaço acadêmico direcionado aos estudos relacionados à prática de tandem. Este grupo é composto por projetos de ensino e de pesquisa, vinculados à graduação, à pós-graduação no âmbito da Universidade Federal de Uberlândia. Dessa forma, os estudos realizados visam

criar espaço para discussão sobre as questões que permeiam o processo de ensino e aprendizagem de línguas via prática de tandem, especialmente utilizando a ferramenta MSN Messenger.

Como resultados dos estudos do GETandem existem hoje três trabalhos que são frutos das discussões, projetos e iniciativas promovidas por esse grupo. *Aprendizagem de Língua Italiana via MSN Messenger: Histórias de Aprendizagem de Língua e Construção de Identidade* (MIGLIORANÇA, 2009), que em linhas gerais, tem por intuito descrever o ensino lingüístico-discursivo construído em uma experiência de tandem via MSN Messenger, e como ocorre a construção da identidade emergente dessa prática.

Monitorando a procura de parceiros de e-tandem: uma experiência de formação de professor (BRANDÃO, 2011), relata as implicações do envolvimento da pesquisadora com a monitoria de um processo de busca de parceiros tandem em sua formação como professora de língua inglesa. A pesquisadora diz ser preciso fazer com que os alunos reflitam sobre o processo de aprendizagem no qual estão inseridos, e não serão o tandem ou a internet por si sós que farão o aluno se engajar nesse tipo de aprendizagem só por se tratarem de novidades; além de perceber a relação entre ensinar e mediar, e que ambas envolvem um exercício contínuo de questionamento, compartilhamento e negociação, assim como a relação que a autoridade exerce nesse exercício.

Histórias de formação de professores de língua estrangeira em contexto de Tandem (DIAS, 2009) teve como contexto de pesquisa e projeto de extensão PIBEG: Histórias de Ensinar Língua Portuguesa para Falantes de Outras Línguas e Aprender Línguas Estrangeiras via MSN Messenger, e demonstrou que as experiências vividas, tanto aquelas relacionadas a prática ou a monitoria do tandem, fomentam um ambiente propício para a formação inicial e continuada de professores de língua estrangeira). A pesquisadora também pôde perceber que as experiências vividas nesse contexto de ensino e aprendizagem de novas línguas mediadas por novas tecnologias podem contribuir para a construção de aprendizagens colaborativas, e, conseqüentemente, promover mudanças na concepção de conceitos como formação de professores, ensino e aprendizagem de línguas.

O projeto de tandem trazido à Universidade Federal de Uberlândia pela Prof^a Dr^a Dilma Maria de Mello foi, em grande parte inspirado e motivado pelo projeto de extensão pioneiro desenvolvido na Universidade Estadual Paulista (UNESP), batizado de Teletandem Brasil, coordenado pelo Prof. Dr. João Antônio Telles. Trata-se de um projeto interdepartamental e interinstitucional de pesquisa na área de ensino de línguas estrangeiras à distância e envolve alunos da pós-graduação e graduação da UNESP – Universidade Estadual Paulista (Assis – Departamento de Educação e S. J. Rio Preto – Departamento de Letras Modernas e Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos).

Segundo Telles (2010), a fundamentação teórica relativa ao teletandem no que diz respeito “à aprendizagem, se apóia na teoria socioconstrutivista, na aprendizagem cooperativa e na aprendizagem transformativa. No que diz respeito à aquisição de uma língua estrangeira, estamos fundamentados em teorias relacionadas à autonomia, abordagem lexical, enfoque sobre a forma, insumo compreensível, dentre outras teorias. No que diz respeito à formação de professores para o teletandem, nos calcamos em teorias de aprendizagem transformativa, de crença de professores e na educação do professor reflexivo.”

A produção científica do Teletandem Brasil é bastante vasta, estando disponível em sua grande parte no website do projeto, bem como em alguns volumes que compilam artigos e publicações dos participantes do projeto, e muitos desses trabalhos estão em consonância com essa dissertação, especialmente aqueles que discorrem sobre a prática de tandem e a formação de professores. Citarei alguns que se alinham mais fortemente com minhas observações, e esses estão publicados em *Pesquisas em Ensino e Aprendizagem no Teletandem Brasil: Línguas Estrangeiras para Todos*, de Ana Marizza Benedetti, Douglas Altamiro Consolo e Maria Helena Vieira-Abraão, publicado em 2010, pela Editora Pontes.

A problemática central do capítulo “*Nunca Tinha pensado Nisso!*” – Crenças, Reflexões e a Construção do Discurso de Interagentes de Português-Espanhol como LE na Modalidade de Teletandem – gira em torno do ensino do português como língua estrangeira (PLE) e as dificuldades de formação de professores nesse aspecto. Kaneoga cita Almeida Filho (2007) dizendo que o preparo de um professor de PLE, tal como o de um professor de línguas em geral, beneficia-se dos conhecimentos sobre o próprio processo de ensino/aprendizagem de

línguas, sobre a natureza de uma língua não materna, sobre a cultura em que se insere a língua-alvo e a sua aprendizagem (p.36).

Para Kaneoga, as discussões trazidas no artigo têm por objetivo esclarecer não somente como se configura o processo de ensino/aprendizagem da PLE, mas “principalmente, o de formação docente dos interagentes, em um contexto totalmente novo para ambas” (p. 124).

Há um aspecto que muito me chamou atenção nesse capítulo, e que é de certa forma recorrente em boa parte dos trabalhos apresentados nesse livro, é o que diz respeito às crenças dos aqui chamados de interagentes (em meu trabalho chamo de participantes), também trazido por Abraão (2010), como aspectos cognitivos desses participantes do teletandem, e nesse caso em específico, na formação do Ensino do Português como Língua Estrangeira. Os autores define crença aqui da seguinte maneira:

Conceitos (re) construídos cognitivamente, por meio das significações atribuídas às experiências, ações, intenções e conhecimentos individuais ou negociados socialmente, em um contexto específico no qual tais crenças emergem, nesse caso a aprendizagem de línguas pelo teletandem. Por resultarem por um processo de interação, nem sempre são uniformes e podem trazer consigo inconscientemente paradoxais, seja qual for o aspecto educacional a ser considerado (KFOURI-KANEOYA, 2008, p. 82).

A autora, no artigo, traz a importância dessas crenças e suas repercussões relativas ao uso do Português como Língua Materna (PLM) e o Português Ensinado como Língua Estrangeira (PLE). A interagente brasileira Natália e suas crenças a respeito de sua alfabetização e o português nos ensinos fundamental e médio, e a interagente mexicana Helen e seus fatores de escolha da aprendizagem em PLE, suas experiências ao aprender PLE e as metodologias e professoras que ensinam PLE, assim como as crenças de ambas sobre a imagem do bom professor, que podem ser recuperadas por meio de trechos autobiográficos, assim como nas interações do teletandem registradas.

As considerações gerais sobre as interações teletandem dessas duas participantes em específico foi que as atividades reflexivas se tornavam mais intensas nos encontros da

interagente Natália com sua mediadora (no nosso projeto chamamos de monitor), em que os aspectos de ensino/aprendizagem de línguas eram compartilhados e confrontados, assim como as visões sobre a formação profissional eram também abordadas.

Kaneoga também conclui que Natalia também se sentia insegura ao ensinar Português como Língua Estrangeira, comprovando, dessa forma, que a graduação não a preparou adequadamente para tal tarefa, e tal dificuldade foi ampliada pelo desconhecimento do ambiente novo de ensino ao qual estavam expostas.

Helen, a interagente mexicana, por sua vez, avalia que as interações “não tiveram guia de planejamento, seja gramatical, pessoal ou temático, fato que acabou caracterizando-as como uma relação pessoal com poucas nuances pedagógicas ou lingüísticas propriamente ditas” (pg. 139), a despeito da possibilidade real de conhecer os costumes e cultura de um povo, e os aspectos “verdadeiros ou reais” que nem sempre aparecem nos livros.

Já no capítulo *A (Re)Construção das Crenças dos Professores mediadores e dos pares Interagentes de Teletandem*, por Patrícia Fabiana Bedran, o objetivo principal da pesquisadora nesse trabalho foi investigar as possíveis origens das crenças dos pares interagentes de teletandem e seus professores-mediadores e a possível reconstrução dessas crenças durante tanto as sessões de teletandem como as de mediação.

Bedran estuda a relação dinâmica entre essas crenças, uma vez que, segundo ela, normalmente se investiga a influência das crenças dos professores nas crenças dos aprendizes e raramente (segundo Bedran) se vê um estudo que abrange o dinamismo dessa relação, e como ambos se influenciam. Fugindo novamente do óbvio, Bedran estuda essas relações voltadas ao estudo das línguas italiana e portuguesa, ressaltando, portanto, a pertinência do estudo.

Tratando sobre as crenças relacionadas ao ensino, muitos autores afirmam que, por se tratar de uma atividade extremamente pessoal, os professores trazem consigo uma série de crenças e suposições sobre o que o ensino realmente vem a ser; suposições sobre como melhor aprender a língua, abordagens e atividades que seriam necessárias para aprendê-la, etc.

Os resultados da pesquisa apontam para uma multiplicidade e até mesmo divergência dessas crenças dos participantes do Teletandem, uma vez que essas pessoas foram expostas e pertenceram a “culturas de ensinar e aprender diferentes (Bedran, 2010, p. 164) e tiveram experiências de vida e profissional diferentes. Então, não se espera coerência desses participantes de qualquer forma, quiçá fidelidade a uma abordagem ou método de ensino /aprendizagem de línguas.

Ao longo do desenvolvimento do TTandem, podemos observar a presença de três princípios propostos por Kumaravadivelu (2003) que caracterizam a era do pós-método: *alternativa para o método, autonomia e pragmatismo*, uma vez que há a tentativa dos participantes em buscar o melhor forma para se ensinar e aprender, em se desenvolver e instigar a autonomia, bem como a auto-observação e autoavaliação dos envolvidos na tentativa de (re)configurar tanto o ensino quanto a aprendizagem (BEDRAN, 2010 p. 165)

Bedran conclui dizendo que, em consonância com as idéias de Schon (1983) e Wallace (1991) é injustificável “treinar” os professores de acordo com tal método e abordagem, ou mesmo sugerir que haja um que seja melhor que o outro, uma vez que o conhecimento e a tecnologia estão em constante processo de mudança e evolução, e, portanto, instigar um processo de formação reflexivo seria mais importante do que uma formação baseada em modelos.

No capítulo intitulado *Teletandem Brasil – Línguas Estrangeiras para Todos: Um Espaço para a Formação de Professores de Línguas*, escrito por Maria Helena Vieira Abrahão, a autora diz que suas crenças influenciam suas ações, mas, as experiências podem modelar, e até mesmo modificar, suas crenças. Para a pesquisadora, o papel do professor formador é criar oportunidades para que o professor em formação tome consciência de suas crenças, e os instrumentos usados para isso seriam: autobiografias, gravações de aulas, diários reflexivos, etc.

Abrahão cita Borg (2003; 2006) que se refere à cognição dos professores de línguas como um “termo inclusivo que abarca uma rede de conhecimentos, pensamentos e crenças que

professores abordam em seu trabalho”. Ele enxerga essa rede como complexa, orientada pela prática e sensível ao contexto. Abrahão diz que o que caracteriza um professor reflexivo é o constante exame de suas práticas, a fim de resolver os dilemas de sala de aula.

A pesquisadora discute nesse artigo o modelo de Korthagen e Kessels (1999) chamado ALACT (*Action, Looking back, Awareness, Creating alternative methods, Trial*), que consiste de cinco fases: ação, exame da ação, tomada de consciência dos aspectos essenciais, criação de formas alternativas de ação (voltar à teoria quando necessário) e tentativa; modelo esse que leva ao desenvolvimento de uma prática reflexiva.

Korthagen e Kessels sugerem haver uma lacuna entre teoria e prática nos tradicionais cursos de formação de professores. Eles dizem ser a teoria importante para a formação do docente, já que dá acesso a conceitos mais gerais, aplicáveis a uma vasta gama de situações. A esse tipo de teoria os autores dão o nome de Teoria com T maiúsculo, ou teoria objetiva. À teoria que oferece acesso a uma visão mais particular de determinado conhecimento, relacionada *ao conteúdo em que encontram um problema ou desenvolvem uma necessidade ou um questionamento, (necessitam) de conhecimento que proporcione a ampliação de sua percepção subjetiva de situações de sala de aula que lhe sejam relevantes* (p. 65) é dado o nome de Teoria Subjetiva, ou teoria com t minúsculo.

A pesquisa se volta para a relação do interagente do teletandem e sua relação com o mediador, ou monitor dessas interações. Nas interações in-tandem, o papel do monitor seria o de aconselhamento: assumir o papel do parceiro de discussão (Abrahão, p. 225), levantar questões para discussão e reflexão, mas sem necessariamente direcionar a prática do interagente.

Abrahão (p. 228) conecta suas idéias de professor como mediador a um termo que Vygotsky (1994) usara chamado *Andaime*, no sentido de apoio ou orientação de um par mais competente a fim de solucionar algum problema que está acima das possibilidades de seu par menos competente.

Essa relação é ilustrada pelos exemplos retirados da pesquisa desenvolvida por Abrahão no próprio teletandem, em que, em uma determinada sessão de mediação conceitos importantes

eram trazidos à tona e discutidos tais como: autonomia, indução, reformulação, conceitos esses que precisaram ser retomados em função de um problema suscitado pela prática.

O que pude perceber pelo artigo, é que tais mediações ocorriam de forma mais fluida quando havia um ambiente de amizade, aceitação, empatia, respeito e colaboração por parte tanto do interagente teletandem quanto do mediador. Nesse ambiente de confiança entre ambas as partes, o processo reflexivo se instaura mais facilmente.

No próximo capítulo, discutirei sobre a metodologia de pesquisa e a importância da Pesquisa Narrativa para o processo de aprender a olhar criticamente para minha própria prática e determinar a importância dos diversos estágios de formação que venho passando desde a graduação.

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo, exponho os pressupostos teórico-metodológicos que nortearam minhas escolhas e caminhos de pesquisa. Abordo as bases da pesquisa narrativa, conforme Clandinin e Connelly (2000), além do contexto de pesquisa, dos instrumentos para composição dos textos que compõem o caminho de composição de sentidos adotado para interpretação de meus textos de campo.

2.1 A Pesquisa Narrativa e Eu

Sempre fui muito envolvido com música e artes de maneira geral, portanto a liberdade de expressão flui em meu sangue e é algo que sempre procuro em minhas práticas cotidianas. Tenho calafrios quando falam do rigor da Academia, prazos e disciplina rígida; são coisas que tenho muita dificuldade de adaptação, quando de mim são exigidos.

Figura 8 – James Dean- Rebel Without a Cause

Coloco aqui uma foto do filme Rebel Without a Cause, estrelado nos anos 1950 por James Dean e que, até os dias de hoje permanece intacto com um símbolo de rebeldia daqueles tempos, os Teddy Boys com suas jaquetas de couro e sua atitude desafiadora ainda exercem grande influência, e achei interessante trazer essa referência, pois de certa forma, sinto que me representa.



(Fonte: Poster do Filme Rebel Without a Cause de 1955 e estrelado por James Dean)

Mesmo em relação à música, minha maior determinação sempre foi encontrar minha voz, e, ter contato com a pesquisa narrativa ainda na graduação foi algo que me fez acreditar que poderia haver um futuro pra mim na Academia, ainda me valendo do fato que não precisaria abrir mão de minha liberdade artística, e mais, saber que meus dotes artísticos seriam bem vindos mesmo dentro dos rigores acadêmicos, foi um dos fatores que me aproximaram da narrativa.

Indo ao encontro de meus anseios de me tornar um professor crítico e reflexivo, as leituras de Celani (2003), Liberali (2008), Magalhães (2004) e Mello (2005) abriram meus horizontes para a Pesquisa Narrativa, de modo que meu trabalho pudesse ter esses contornos crítico/reflexivo/artísticos, e relacioná-la aos temas pelos quais já nutria interesse, tais como o ensino de línguas e formação de professores.

Mesmo tendo contato com alguns trabalhos nessa mesma linha de pesquisa, fica aquela dúvida no sentido de que essa vertente relativamente nova de pesquisar, só fará sentido se o pesquisador descobrir seu próprio tom, seu estilo, sua voz e, acima de tudo, a sua verdade. Estou ainda descobrindo qual é a minha voz, mas posso assegurar que só tenho aprendido por meio do processo de vivência, interação, discussão, erros e acertos. O resultado desse

processo de reconhecer a Pesquisa Narrativa foi incorporado à minha prática como professor, e materializado nestes textos.

A flexibilidade em relação à linguagem permitida pela Pesquisa Narrativa é algo que me atraiu desde o começo, uma vez que esse tipo de pesquisa “constrói possibilidades de espaço para a reflexão e expressa às 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). Sendo essa pessoa que facilmente fica entediada com a monotonia, seja ela musical, artística, visual ou acadêmica, ter a possibilidade de experimentar com os mais diversos gêneros e personalizar ao máximo minha escrita foi algo que me atraiu desde que fui apresentado a esse tipo de pesquisa, e que, certamente me fez vislumbrar um futuro na Academia.

Na PN (pesquisa narrativa), o sentido da relevância é articulado por meio de amplas questões sociais, bem como as correlações existentes entre os interesses pessoais, relatando as experiências vividas e o que se aprendeu por meio dessas experiências, que muito dificilmente seriam obtidas se fossem centradas somente em métodos e teorias, segundo Clandinin e Connelly (2000).

Minha insistência em continuar trabalhando mesmo depois de me regularizar como aluno do Mestrado deve-se, em parte, por acreditar que, somente na prática reside o verdadeiro caminho para a aprendizagem, em oposição a uma série de teorias que não fariam total sentido se aplicadas às minhas práticas ou às de outras pessoas, justamente por terem sido conduzidas e escritas contemplando realidades sociais distintas, com dinâmicas próprias.

Na próxima seção, falarei sobre os participantes de pesquisa e o motivo pelo qual os escolhi para serem coadjuvantes de minha história.

2.2 Participantes da Pesquisa

Participante Direto:

Eu mesmo, como participante/pesquisador, aluno da graduação do curso de Letras na Universidade federal de Uberlândia (UFU), professor pré-serviço de língua inglesa, participante do um projeto de extensão relacionado à prática de tandem chamado “*Eu Ensino, Tu Ensinas, Nós Aprendemos: Histórias de Ensino e Aprendizagem de Línguas Via MSN-Messenger*”, aluno do mestrado em Estudos Linguísticos também pela Universidade federal de Uberlândia, aluno orientando do mestrado pela Profª Drª Dilma Maria de Mello e, posteriormente professor ministrando o conteúdo de língua inglesa na escola de idiomas chamada Excellent Global, situada em Uberlândia. Todas as experiências que me acompanharam nesse relativamente extenso processo e que fizeram de mim a pessoa que sou hoje;

Participantes Indiretos:

Muitos foram os participantes indiretos dessa pesquisa, uma vez que todos que estiveram envolvidos, de alguma maneira, nas atividades relacionadas acima. Desde meus colegas da graduação e mestrado, os componentes do projeto de extensão e todos seus participantes, meus professores tanto na graduação quanto do mestrado, os funcionários responsáveis pela coordenação da graduação e da pós, meus alunos do curso de idiomas, enfim, todas as pessoas que fizeram parte das experiências que relato nesse trabalho e que, sem dúvida alguma, ajudaram a modificar ou reiterar minhas percepções acerca desses ambientes e, portanto, também fazem parte desta minha história. Entretanto, há aqueles cujas trajetórias se entrelaçaram com minha história de maneira mais intensa e óbvia, e eles são:

- Corvo: Monitor de língua portuguesa durante o primeiro ano do projeto;
- DeeDee: Monitor de língua portuguesa durante os dois anos subsequentes ao Corvo;
- Nay: Coordenadora da equipe dos monitores durante os quatro primeiros anos do tandem;
- Mr. Crowley: Aluno do curso de idiomas na qual leciono desde 2009;

- Orange Goblin: Candidato a monitor do projeto “Eu Ensino, Tu Ensinas, Nós Aprendemos: Histórias de Ensino e Aprendizagem via MSN Messenger”;
- Colegas e docentes da Graduação e do Mestrado com os quais dividi experiências e histórias as quais relato durante a elaboração desse trabalho;
- Alunos que participaram, na época da geração de dados, ou já participaram do projeto de extensão “Eu Ensino, Tu Ensinas, Nós Aprendemos: Histórias de Ensino e Aprendizagem via MSN Messenger”. O perfil desses participantes é bem amplo, indo desde o adolescente ingressante no curso de Letras nessa mesma Universidade, até adultos vindos de outros cursos, mas interessados em aprender uma segunda língua;
- Minha orientadora, a Prof^a Dr^a Dilma Maria de Mello.

2.3 Instrumentos de Composição de Textos de Campo

A lista de instrumentos de composição de textos de campo é bem extensa, e composta por registros tais como diários reflexivos, interações de tandem realizadas através do software MSN Messenger, e-mails, arquivos diversos, tais como postagens em blogs, slides e trabalhos que contemplem a participação no projeto de extensão do tandem. Todos esses arquivos estão postados em uma plataforma de interação online, as chamadas listas de discussão, onde ficarão armazenados e disponíveis para consultas para qualquer membro do projeto tandem, e também aqueles que tiverem acesso a essa mesma lista.

- **Perfis:** Compilação das características e gostos pessoais do participante, feitos inicialmente para fins descritivos para identificação com possíveis participantes de tandem em outros países, e postados no grupo de discussão online do projeto (Yahoo Groups). Esses perfis são as primeiras postagens feitas por qualquer participante, geralmente confeccionados na primeira semana de participação no projeto;
- **Resumos:** Versão simplificada do perfil, condensada em um parágrafo somente. Confeccionados para que pudessem servir como texto de apresentação para essa

comunidade de aprendizagem online chamada Sharedtalk, normalmente postados no Yahoo Groups também nessa primeira semana, juntamente com os perfis;

- **Timeline do Yahoo Groups:** Ao fim de cada sessão, o participante deveria recapitular o que havia feito naquela sessão em um breve texto e postá-lo nessa timeline, e mais uma vez no Yahoo Groups. Essa timeline dá uma noção bem próxima do que estava acontecendo com o projeto em cada época, além da impressão bem realista dos participantes sobre o andamento do projeto;
- **Pauta das reuniões:** Essas pautas eram feitas exclusivamente pelos monitores e disponibilizadas à coordenação do projeto. Têm por função prever, organizar e dinamizar as sessões e, dessa forma, facilitar o trabalho tanto dos monitores quanto dos participantes;
- **Atas das Reuniões:** Também desenvolvidas exclusivamente pela monitoria, para confirmar a execução da pauta, além dos pontos que não puderam ser previstos ou executados na pauta. São bastante simples e descritivas;
- **Diários reflexivos:** Confeccionados tanto pelos monitores quanto pelos alunos participantes do projeto. Bastante pessoais, esses diários revelam as decepções, alegrias, frustrações, planos e dão uma impressão bastante aproximada dos sentimentos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem mediado por novas tecnologias, bem como o relacionamento estabelecido entre monitores, coordenação e monitoria do projeto. Os monitores deviam postar esses diários após cada sessão, e os alunos deviam postá-los uma vez por mês, servindo dessa forma como complemento à Timeline do Yahoo Groups;
- **Registro das interações de tandem:** A partir do momento em que os participantes conseguiam estabelecer uma parceria para desenvolver o tandem, todas elas deveriam ser salvas (em arquivos Word) e compartilhadas no Yahoo Groups, nas pastas individuais pertencentes a cada participante. Porém, todo o processo de “conquista” dessas parcerias deveria ser registrado também, sendo necessário disponibilizar os

emails enviados, e todas as mensagens trocadas e registradas pela *mailbox* do site SharedTalk (também compiladas no Word);

- **Memory Box:** Ou Caixa de Memórias é um recurso admitido pela PN (Clandinin e Connely, [2000]) em que fotos, ou qualquer objeto ou memorabilia do autor podem ser adicionados ao trabalho de modo a ilustrar e manter o interesse do leitor;
- **Trabalho final:** Depois de algum tempo, a fim de tornar a participação dos alunos mais efetiva e engajada, passamos a exigir um trabalho de participação final, uma apresentação, que resumisse todo o percurso do participante ao longo do semestre. Esses trabalhos demonstravam o sentimento dos alunos em relação a todo o processo de adquirir parceiros, bem como a relação entre a coordenação e monitoria do projeto, além de transparecer a maturidade adquirida por meio do projeto de extensão;
- **Google Talks:** Houve algumas oportunidades em que, pela impossibilidade de estarmos reunidos presencialmente no laboratório de informática, nos utilizamos do chat disponibilizado pelo Google para que pudéssemos, dessa forma, não passar o encontro em branco. Essas sessões não se tornaram públicas, estando disponíveis somente para a coordenação do projeto;
- **Documentos do Projeto:** Os documentos, tais como editais, o projeto institucional e as dissertações, nos ajudaram a manter o foco nos objetivos e delimitações do grupo, bem como nos atentar às possibilidades não previstas inicialmente pelos autores;
- **Minhas impressões e observações:** Além de todos os documentos formalmente catalogados e/ou disponibilizados online, grande parte de minha pesquisa conta com minhas impressões pessoais, sentimentos e observações de todas as experiências vividas nos últimos anos no ambiente acadêmico. Para isso, recorro a notas, emails e

principalmente, a minha memória e coração para recontar minhas histórias de maneira fiel, intensa e apaixonada, tal qual eu as vivi.

Agora, comentarei como foi feita a análise de todos os textos de campo citados aqui nessa seção.

2.4 Análise dos Textos de Campo

A análise dos textos de campo neste estudo deu-se por meio da composição de sentidos, conforme Ely, Viniz, Downing e Anzul (2001). Esse processo envolve leitura e releitura constantes dos textos, avaliar, contar e recontar as histórias até o ponto que elas passem a fazer sentido para o pesquisador; as análises não emergem automaticamente dos textos.

Nesse processo de composição de sentidos, o pesquisador deve então dedicar total atenção aos textos de campo e demais materiais documentários, concentrando-se dessa forma na leitura aprofundada desse material, e afastando-se, portanto, do contato direto do campo de pesquisa. Agora o foco passa a ser encontrar uma voz para contar as experiências, e não mais vivê-las (ainda que a escrita configure uma grande e inigualável experiência), estando de acordo com os procedimentos de *Living, Telling*, que segundo Clandinin e Connelly (2000), constituem a base do processo de composição de sentidos.

É inquestionável que nossa pesquisa seja extremamente influenciada por nossas crenças, posicionamento político, experiências prévias, posicionamento teóricos e uma série de outros fatores sócias, temporais e espaciais, situando assim a escrita no espaço tridimensional da PN. A política de negociação dos dilemas levantados por esse trinômio envolve constantes conflitos durante o período de análise e composição, produzindo, dessa forma, incontáveis questionamentos de difícil assimilação e/ou resolução.

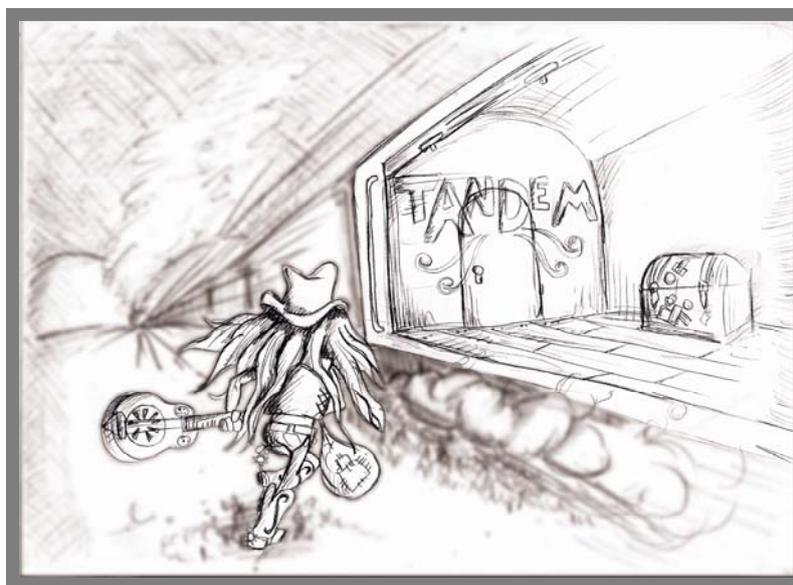
Na seqüência, debruço-me sobre os textos de campo e os analiso de modo que se possa compreender o processo de formação ao qual estive ligado e as mudanças impostas pela prática durante essa trajetória.

CAPITULO 3 – Histórias do Meu Processo de Formação Docente

Nesse último capítulo – que considero o mais importante pessoalmente, diga-se, me debruço sobre os textos de campo e sobre todas as narrativas e memórias ainda tão presentes em minhas atividades e em meu cotidiano. É aqui que consegui colocar para fora verdadeiramente todas as vitórias e frustrações dos últimos anos e transformá-las em algo que pudesse ser analisado e superado, ou retomado nas minhas atividades do dia-dia. Na primeira parte, conto detalhadamente como foi minha entrada no projeto de extensão tandem, e suas repercussões imediatas naquela época.

Figura 9 – O Trem Tandem

Essa ilustração, desenvolvida por Igor Carvalho Rodrigues, meu colega de banda e artista plástico, retrata meu embarque nesse “trem doido” chamado Tandem, que foi um grande passo para o desenvolvimento de minha carreira acadêmica e essencial na elaboração deste trabalho. Logo em seguida, a primeira parte de um poema que fiz baseado nos sentimentos que as ilustrações me passaram e as recordações também trazidas por elas.



Cowboy sem rumo sou eu
E esse trem agora é meu par
Não importa o destino
Com esse dobro a tiracolo que é meu
Daqui pra diante esse é o meu lar

3.1 Minha entrada no Tandem

Quando me foi oferecida a vaga para ser monitor desse projeto tandem, minha primeira reação foi essa descrita pela estrofe e imagem acima: o desejo de alcançar esse trem em movimento. E um trem cujo destino ou condições eu nem mesmo conhecia e certamente não imaginava o quão longe estaria de desembarcar. Naquele tempo, em meados de 2006, ainda aluno da graduação, estava totalmente desorientado na academia e não sabia a quem me apegar a fim de que fizesse minha trajetória como universitário ser realmente válida, mas de uma coisa muitos já haviam me aconselhado: projetos de extensão ou iniciação científica eram minhas melhores chances.

Desde essa tomada de decisão, minha vida tem sido trilhada nesse caminho da academia, ainda que cheio de percalços e, embora esse meu trem por vezes pareça estar descarrilando, me mantenho firme na condução dessa máquina. É claro que em todos esses anos houve muita poeira e fumaça engolidas, pedras vindo em minha direção, a lenha acabando e a sensação de que essa locomotiva iria parar a qualquer momento. Mas de uma coisa eu sempre tive certeza: uma vez que você faz esse caminho, você não tem como voltar atrás. Todo esse meu percurso me abriu os olhos para uma série de questões que eu só enxergaria se esse percurso tivesse sido feito, e da maneira que foi; só aprenderia pela experiência.

Esse é o foco do meu trabalho, o valor da experiência como ferramenta de transformação. O modelo educacional baseado no aprisionamento dos alunos em salas de aula, que na verdade,

pouco está de acordo com as verdadeiras demandas do mundo real é a solução para a formação de cidadãos mais conscientes e engajados socialmente? Existe alternativa?

Em meu trabalho tenho por meta recontar minha trajetória como aluno da graduação e do mestrado, minha experiência como membro de um projeto de extensão, e por meio dessa história, buscar refletir a respeito da importância desses dois ambientes institucionais: a sala de aula e a prática acadêmica baseada em um projeto de extensão.

Juntamente à minha história, contarei a história do projeto no qual estive envolvido, e também dos participantes desse mesmo projeto, de modo que esse *background* possa enriquecer minha própria trajetória, não servindo apenas como pano de fundo, mas como instrumento de mudança e revelação pessoal, conduzidos pelo aprendizado adquirido pela prática e pelos desafios encontrados no dia-dia.

Mas o que é o projeto de tandem? Na próxima seção apresento o projeto e seu contexto.

3.2 O Projeto de Extensão sobre a Prática de tandem

Como já dito anteriormente, participei do projeto de extensão chamado *Tandem: Histórias de ensino de aprendizagem pelo MSN Messenger*, desenvolvido por Universidade brasileira situada no Triângulo Mineiro, como pesquisador, colaborador e monitor. O Projeto Institucional de Bolsas de Ensino de Graduação – PIBEG – foi apoiado pela instituição em seus primeiros anos com bolsas de estudo atribuídas aos monitores participantes do projeto. No início, a equipe era formada por três professoras-orientadoras da Universidade; uma mestranda que coordenava o trabalho dos monitores; dois alunos da graduação que atuavam como monitores; e 12 alunos da graduação que participavam do projeto como aprendizes de línguas (Inglês, Frances, Espanhol). Essa equipe costumava se referir ao projeto como Projeto PIBEG-TANDEM.

O objetivo maior do projeto era dar oportunidades de uso e prática autênticos de Línguas Estrangeiras (Francês e Inglês no caso específico do projeto) bem como criar oportunidades de ensino da Língua Portuguesa como língua estrangeira a esses mesmos participantes. Essas interações eram realizadas em ambientes mediados por novas tecnologias, em específico o MSN Messenger. No início do projeto de extensão, o PIBEG – TANDEM era restrito aos alunos cursando Letras dessa mesma instituição, mas gradualmente foi se tornando irrestrito a qualquer estudante dessa mesma instituição, e, posteriormente, o participante não precisaria ser vinculado à instituição para que pudesse participar.

O Curso de Letras dessa Universidade possui uma série de laboratórios pedagógicos, fornecendo uma estrutura fantástica de multimídia aos usuários, com salas especialmente ambientadas para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, dotadas de um aparato audio-visual bastante moderno, bem como toda uma estrutura de computadores com acesso à internet e técnicos capacitados para nos auxiliar, na eventualidade de qualquer imprevisto. A pós-graduação também é privilegiada por essa estrutura, que também inclui scanners, máquinas de fotografia digitais, rede sem fio para a utilização da internet nas dependências do Instituto de Letras e Lingüística. Ter toda essa estrutura em nosso favor foi de fundamental importância para a condução e realização desta pesquisa.

Em 2006, ano em que as atividades do nosso projeto tiveram início, a sua composição era a seguinte:

- Três professoras do curso de Letras, orientadoras das três línguas-alvo do projeto (português, inglês e francês);
- Três professores pré-serviço, à época cursando Letras, responsáveis pela monitoria nas três línguas-alvo;
- Uma mestranda em Estudos Lingüísticos, participando como pesquisadora-colaboradora;
- O primeiro grupo de participantes, composto por 12 alunos, todos eles, professores pré-serviço, cursando Letras na mesma Universidade mineira em que o projeto era desenvolvido;

Quadro 2 – Composição do Grupo Tandem



(Quadro Elaborado por DIAS (2009) retratando a composição do grupo PIBEG-TANDEM à época.)

Nos objetivos especificados, o projeto PIBEG-TANDEM daria chance aos participantes de ter contato com as línguas-alvo em situações de uso real, bem como contribuir para a formação de todos esses professores pré-serviço, seja em relação às línguas estrangeiras ou mesmo à língua materna. O projeto também deu oportunidade a essas pessoas de entrar em contato com temas bastante evidentes nos dias de hoje, tais como o ensino de línguas mediado por novas tecnologias, além do ensino da língua materna como língua estrangeira. Conforme posto no projeto de extensão aprovado pela Universidade, e apresento no Quadro 3, os objetivos gerais e específicos seriam:

Quadro 3 – Objetivos Gerais e específicos do Projeto de extensão Tandem.

Objetivo Geral	Objetivos Especificos
- criar oportunidades 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	- 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 à distância possível de ser integrado ao curso de Letras; - Oferecer aos alunos oportunidades de se envolverem em práticas de ensino de língua materna para falantes de outras línguas residentes no país ou no exterior;

	<ul style="list-style-type: none"> - Oferecer aos alunos oportunidades de se envolverem em práticas autênticas de aprendizagem e uso de LE (Francês e/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 de 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).
--	---

(Fonte: Dados do projeto de extensão original como aprovado pela Universidade em 2006)

Agora nessa próxima seção, comentarei sobre onde eram realizadas as sessões de tandem e qual a importância desses laboratórios como ambientes propícios para o desenvolvimento de práticas educacionais novas e experimentais.

3.3 Os laboratórios de Informática

É preciso deixar registrado que todo o suporte por parte do Instituto de Letras e Linguística nos foi dado desde o primeiro dia, e todos os recursos tecnológicos disponíveis estiveram ao nosso alcance. Nos primeiros anos, usávamos o único laboratório de informática disponibilizado pelo instituto, o LABILEEL e, pela quantidade de equipamentos disponíveis, era necessário um controle rígido para quem deles fizesse uso.

Figura 10 - LABILEEL



(Fonte: Foto do Labileel disponibilizada pelo site oficial da UFU em 02/01/2013)

Esse laboratório, bastante amplo, era equipado com cerca de 40 máquinas, todas elas com acesso à internet, embora os participantes do PIBEG-TANDEM precisassem de autorização especial para que pudessem ter acesso ao MSN Messenger. Além dos computadores, tínhamos a disposição uma impressora, equipamento de data show, câmeras de vídeo, e todo um aparato tecnológico de dar orgulho aos participantes e aos alunos da instituição.

Nossas sessões aconteciam às terças e quintas das 11h40 às 12h40, e conseguíamos certa exclusividade no laboratório, de maneira que era possível fazer uma orientação individualizada, ou passar uma mensagem para todo grupo, dependendo do caso. Nos últimos anos do projeto, devido aos fatores mencionados acima, aliados ao fato de que a partir de certo ponto passamos a aceitar inscrições de alunos advindos de outros cursos senão da Letras, fomos meio que levados a procurar outro espaço que nos desse maior liberdade de atuação junto aos participantes. Nesse meio tempo, outro laboratório foi construído no bloco da Letras, chamado Lab-Grad, mais amplo, mais confortável, e com equipamentos mais modernos. Utilizamos esse laboratório por cerca de um ano e meio, e a aprovação foi satisfatória.

Em seguida, discutirei sobre os instrumentos e sites de busca que foram utilizados enquanto fui monitor do tandem, assim como os motivos que nos levaram a recorrer a esses subterfúgios.

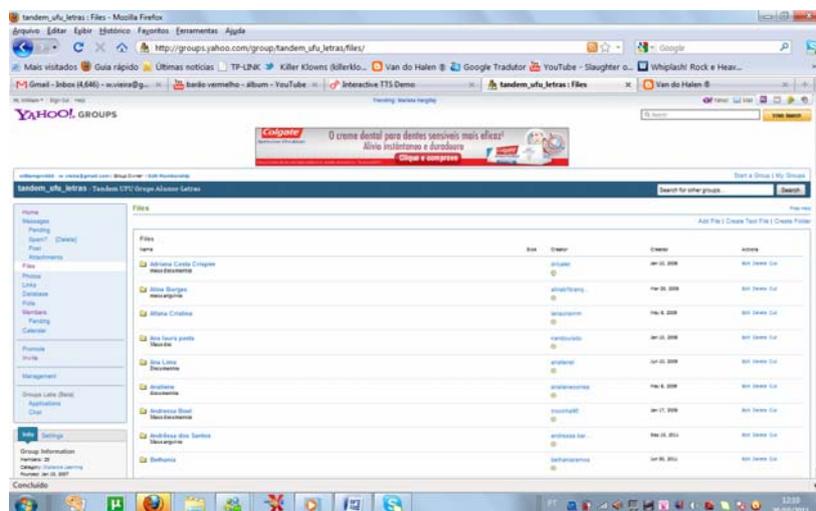
3.4 Os instrumentos de busca por parceiros

Inicialmente, prevíamos a parceria de uma instituição outra que tivesse interesse em desenvolver a prática de tandem juntamente com nossa universidade, e, de preferência que fosse uma universidade canadense, pelo fato de as línguas-alvo objetivadas pelo nosso projeto serem as mesmas faladas no país em questão, além do fato de que os canadenses vêm demonstrando interesse crescente no ensino da língua portuguesa em seus espaços acadêmicos. Mas, uma série de entraves burocráticos impediu que isso fosse possível, aliado ao fato da prática de tandem não ser algo tão difundido ainda mundo afora, o que nos levou a procurar novas alternativas. Já tínhamos um grupo de participantes formado, mas não havia parceiros; esse fato foi nos deixando ligeiramente desesperados, mas motivou a equipe a buscar soluções.

O Yahoo Groups

Esse grupo de interação virtual gerenciado pelo gigante da internet Yahoo, foi e continua sendo uma das mais importantes ferramentas para a realização do nosso grupo TANDEM, haja vista que é por meio dessa ferramenta que mantemos o grupo informado a respeito de todas as atualizações, arquivos e demais atividades. O Yahoo Groups é o banco de dados do projeto, de forma que é possível ter uma noção bastante abrangente de como o trabalho veio sendo desenvolvido ao longo de todos esses anos, além de permitir que muitas pesquisas sejam feitas, baseadas em todo esse rico e abrangente banco, disponível a todos que se interessem pelo seu conteúdo.

Figura 11 – Visão do Yahoo



(Sessão Arquivos da grupo Tandem_Ufu_Letras em 20/10/2011)

Estão acessíveis nesse grupo virtual, todas as interações realizadas pelos alunos durante todos esses anos nesse contexto virtual, arquivos de texto e áudio dessas mesmas interações, perfis dos participantes, atas da monitoria, links para os mais diversos sites relacionados ao projeto e ao tandem de maneira geral, discussões, slides, diários reflexivos, além de sua *newsletter*, que dá uma boa referência das atividades realizadas pela equipe, bem como o sentimento dos participantes em relação ao andamento do projeto de acordo com sua cronologia específica.

O Shared Talk

A importância da rede social Shared Talk foi vital para o PIBEG-TANDEM. Naquele primeiro ano do projeto, se não encontrássemos uma solução para o desfalque da instituição parceira, acredito que o projeto não teria a sobrevivência que teve, e teríamos desanimado. Todos estavam ficando apreensivos, e, em especial, os alunos participantes, que naqueles primeiros dias não enxergavam nem mesmo ao longe a possibilidade de praticar o tandem efetivamente.

À época, já contava com DeeDee na monitoria, e constantemente pesquisávamos possibilidades que nos viabilizassem a realização das interações tandem. Pesquisamos sites

exclusivamente dedicados a esse tipo de abordagem, entramos em contato com os administradores desses sites, e de muitos deles, ainda uma resposta até os dias de hoje, e estamos falando de sites voltados para interações online.

Figura 12 – Visão do SharedTalk



(Página inicial da rede social SharedTalk em 19/10/2011)

Já o Shared Talk funcionou bastante bem desde que me inscrevi. O site é, na realidade, uma comunidade online, uma rede social gigantesca dedicada exclusivamente ao intercâmbio lingüístico entre pessoas de todo o mundo. É possível localizar pessoas interessadas em aprender sua língua materna e, em troca ensinar-nos a deles, qualquer que seja essa língua.

Além disso, o site disponibiliza uma ferramenta de bate-papo em tempo real, tanto de voz quanto escrito e uma caixa de mensagens para que cada usuário armazene seus arquivos e emails. A única desvantagem do site é a desvinculação do cadastro caso o usuário deixe de acessá-lo por certa quantidade de tempo. Mesmo que seja requisitada uma nova senha, os dados armazenados na caixa de mensagens serão apagados.

Essa comunidade permitiu que dezenas de participantes tivessem contato com falantes proficientes das línguas inglesa e francesa, e que adquirissem novas perspectivas em relação a

como ensinar e aprender, abordagens diferentes no que diz respeito a fazer, manter e respeitar amizades, e novas maneiras de se lidar com essa interface nova e cheia de possibilidades que é a internet.

Agora, comentarei sobre a equipe, os participantes do tandem e todas as pessoas que, de alguma forma, estiveram ao meu lado e exerceram influência sobre meu trabalho e minha formação.

3.5 Tales from the database: Os participantes; minha tripulação e meus passageiros

Todos esses anos de tandem me deram a oportunidade de trabalhar com os mais variados tipos de pessoas: das mais pacientes às mais frágeis emocionalmente; das extrovertidas às retraídas; dos letrados aos analfabetos digitais. Saber me colocar diante de tamanhas disparidades sócio-culturais ainda como professor pré-serviço foi algo que ainda não consigo calcular a dimensão e importância, já que a experiência de monitoramento desse grupo tandem me fez uma pessoa mais sensível às pluralidades que encontraria em sala de aula.

Figura 13 – Come with me



(Fonte: Foto por Altaria13-Stock e disponibilizada no site deviantart.com em 02/10/2012)

Reconhecer e lidar com tamanhas diferenças, especialmente a princípio, foi bastante difícil e devo dizer até mesmo desconfortável. Sim, acredito que os jovens hoje são muito impacientes, especialmente no que diz respeito à tecnologia. E eu, obviamente, ainda mais, agora olhando em retrospecto, estou inserido nessa categoria de jovem impaciente (embora não tão jovem mais).

Estou me referindo aos participantes sem nenhuma referência dos procedimentos tecnológicos básicos, que, na minha cabeça são bastante claros e simples, mas que, para algumas pessoas não pareciam tão óbvios ou simples assim. - “É só abrir uma conta no Yahoo, depois eu te mando o convite do Yahoo Groups. Depois disso você abre uma pasta nesse grupo e começa a postar os seus perfis e resumos, assim como suas primeiras interações tandem”. Essa é uma frase que eu me vejo facilmente dizendo nesses primeiros anos, e a indagação, certamente, estaria no rosto de muitos.

O que quero dizer é que a experiência de colocar-se no lugar do outro é algo que demanda extrema perícia, cuidado e prática. Com o tempo fui percebendo que essa atitude arrogante, de se esperar que todos sejam iguais a você, afastava os participantes; comecei a relaxar um pouco mais e tratar as deficiências com a melhor arma que acredito ter em meu favor: o bom humor.

Sim, acho que afastar as dificuldades por meio do bom humor é a melhor estratégia que pode existir, especialmente num ambiente em que a frustração pode traumatizar e levar o participante a desistir da atividade, seja ela vinculada ao tandem, e, como pude perceber mais tarde, na sala de aula. É aquela velha postura do professor como detentor do conhecimento que está grandemente ultrapassada; o aluno não pode se sentir diminuído pelo professor, pelo monitor, ou por quem quer que seja. Então, aprendi que, ao fazer piadas, o ambiente fica mais descontraído e a aprendizagem ocorre sem que haja pressão.

Com o advento dessas novas tecnologias e também das redes sociais, cada vez mais em voga, estávamos discutindo em sala de aula que o profissional que mais atrai atenção é aquele que compartilha seu conhecimento: o compartilhamento de informações virou moeda de troca.

Afirmo, contudo, que aprendi e tirei algo de cada um desses participantes, e recontar algumas de suas experiências aqui, tem sido mais uma etapa rumo a um processo de crescimento e

entendimento concreto do que representou a experiência de viver o projeto tandem para alguns desses participantes, e o que representa ainda hoje para mim, tanto como monitor do projeto, professor e cidadão.

Retirei de meus arquivos pessoais um plano de trabalho do projeto referente ao ano de 2012, que dá uma boa idéia da cronologia em que eram realizadas nossas atividades ao longo dos semestres.

3.6 Plano de Trabalho

Incluirei aqui um plano de trabalho que fiz para o primeiro semestre do ano de 2012 para entender como funcionava a participação do projeto de extensão tandem ao longo de um semestre e quais eram as atividades e ações pretendidas para os participantes.

Esse plano foi elaborado por mim, tendo por base nos cronogramas que já vínhamos seguindo nos semestres anteriores até que pudéssemos ter chegado a um conjunto de atividades e procedimentos de praxe que atendessem aos objetivos gerais e específicos do projeto e que aperfeiçoassem o desenvolvimento do grupo com rapidez e dinâmica.

Quadro 4 – Plano de Trabalho

Dia	Atividade
12-03-12	Abrir novo edital (inscrições dia 13 – 20 março)
13-03-12	<ul style="list-style-type: none">• Apresentar o tandem aos novos participantes;• Apresentar-lhes também o sharedtalk, e dar prosseguimento às atividades dos participantes antigos nesse mesmo site;• Falar sobre o Blog
16-03-12	<ul style="list-style-type: none">• Inscrever novos alunos no Yahoo Groups;• Instruir sobre a confeção e legendagem dos vídeos de apresentação;• Definir como serão feitos os

	vídeos sobre a UFU e o ILEEL
23-03-12	<ul style="list-style-type: none"> • Busca de parcerias no sharedtalk; • Sessões de tandem para aqueles que já possuem parceiros;
24-03-12	<ul style="list-style-type: none"> • Edital para monitores;
27-03-12	<ul style="list-style-type: none"> • Reunir e avaliar as inscrições;
28-03-11	<ul style="list-style-type: none"> • Busca de parcerias no sharedtalk; • Sessões de tandem para aqueles que já possuem parceiros;
30-03-12	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação mensal; • Confecção dos diários reflexivos relativos ao mês de março; • Postar diários no blog • Confecção dos vídeos sobre a UFU e ILEEL
01-04-12	<ul style="list-style-type: none"> • Rever a legendagem dos vídeos; • Postá-los no blog; • Sessões de tandem para aqueles que já possuem parceiros;
03-04-12	<ul style="list-style-type: none"> • Reunião de boas vindas aos novos participantes na parte da tarde; • Pela manhã: Busca de parcerias no sharedtalk; • Sessões de tandem para aqueles que já possuem parceiros;
06-04-12	<ul style="list-style-type: none"> • Inscrever novos alunos no Yahoo Groups; • Instruir sobre a confecção e legendagem dos vídeos de apresentação; • Sessões de tandem para aqueles que já possuem parceiros;
10-04-12	<ul style="list-style-type: none"> • Workshop: Instruções sobre a Tandem Network, recursos para que os dados sejam salvos, letramento digital sobre as ferramentas essenciais ao projeto (para os novos participantes); (parte da tarde)
10-04-12	<ul style="list-style-type: none"> • Inscrição no Shared Talk para os novos alunos;

	<ul style="list-style-type: none"> • Rever a legendagem dos vídeos; • Postá-los no blog; • Sessões de tandem para aqueles que já possuem parceiros;
13-04-12	<ul style="list-style-type: none"> • Busca de parcerias no sharedtalk; • Sessões de tandem para aqueles que já possuem parceiros;
17-04-12	<ul style="list-style-type: none"> • Busca de parcerias no sharedtalk; • Sessões de tandem para aqueles que já possuem parceiros;
20-04-12	<ul style="list-style-type: none"> • Sessões de tandem;
24-04-12	<ul style="list-style-type: none"> • Sessões de tandem;
27-04-12	<ul style="list-style-type: none"> • Feitura dos diários reflexivos relativos ao mês de abril; • Postar diários no blog
Maio 2012	<ul style="list-style-type: none"> • Sessões de Tandem e confecção dos diários reflexivos relativos ao mês de maio na última sessão do mês; • Leitura e discussão de material escrito sobre tandem, bem como material sugerido pelos participantes;
Junho 2012	<ul style="list-style-type: none"> • Sessões de Tandem e confecção dos diários reflexivos relativos ao mês de junho na última sessão do mês; • Trabalho que reúne as experiências relativas ao tandem no semestre a ser apresentado na penúltima semana das atividades no mês de julho;

* Reuniões e possíveis horários extras para a realização das atividades a serem agendados juntamente aos participantes;

(Fonte: Arquivo Pessoal do autor disponibilizado no Yahoo Groups em 05/02/2012)

Na próxima parte, relato a importância do projeto de extensão na continuidade de minha vida acadêmica.

3.7 O Tandem me levando mais alto que eu pudesse imaginar

Depois de mais de dois anos lidando com o tandem e descobrindo como passar por diversas situações, alegrias e muitas dificuldades, o ano de 2008 chegou e, com ele também minha formatura. Na exata noite em que recebi meu diploma, um dos palestrantes me chamou a atenção; embora a vida acadêmica seja cansativa e exigente ao extremo, não poderia parar por ali. E foi ali também que percebi que o trabalho que havia desenvolvido poderia me ajudar a galgar o próximo passo necessário em minha vida acadêmica: o curso de mestrado.

Figura 14 – Crazy Tandem Guy



(Fonte: Foto por Fabian Matzerath e disponível no site Getty Images em 02/10/2012)

Escrevi meu projeto em pouco menos de cinco dias e então em meados do mesmo ano, fiz minha inscrição para o curso de mestrado na mesma instituição na qual me formei. Resultado:

consegui ser aprovado em três das quatro etapas eliminatórias de todo o processo, com exceção da prova teórica, o que me deixou bastante frustrado com todo o processo.

Decidi então, ao invés de me dedicar exclusivamente aos estudos, ir buscar meu primeiro emprego como professor de língua estrangeira. Posso dizer seguramente que toda minha experiência na monitoria do projeto tandem me ajudou enormemente a desenvolver diversas habilidades que seriam essenciais um pouco mais tarde, quando comecei a exercer minhas atividades como professor. O trabalho individualizado, o afincamento em descobrir novas maneiras de passar meu conhecimento, a proximidade com as novas tecnologias, e o conceito do educador como fornecedor das ferramentas, e nunca aquele que detém o conhecimento, foram algumas das qualidades que tenho plena certeza de que começaram a ser desenvolvidas durante meus anos de tandem.

Um ano mais tarde resolvi pleitear a vaga no mestrado uma vez mais, antes que minhas conexões na universidade se desfizessem e não tivesse para onde direcionar meus estudos. Modifiquei novamente meu projeto, e me dediquei aos estudos das teorias linguísticas nas horas vagas do trabalho. Então, em meados de 2009, consegui entrar para o curso de mestrado, baseado em minhas experiências do tandem. Naquele momento, senti-me grandemente envaidecido e ansioso por começar o curso. Mas, não previa que as atividades do mestrado e meu trabalho fossem se chocar de maneira tão dramática quanto na verdade aconteceu; a experiência de conciliar ambas as atividades viria a me deixar profundas cicatrizes.

Na seção seguinte, comento o porquê de todas essas atividades terem me deixado cicatrizes tão profundas e como consegui lidar com todos os problemas e frustrações relativas ao processo de formação ao qual estava sendo exposto.

3.8 Tandem, mestrado e trabalho. Cicatrizes profundas

Muito embora eu acredite que a academia sirva para que seja possível aperfeiçoar nossas práticas como professores, não julguei necessário abandonar meu emprego para que pudesse

dar seguimento aos meus estudos. Posso garantir que paguei o preço, acrescido de muitos e muitos juros durante o processo.

O que ocorreu é que todas minhas atividades acabaram por me estafar em excesso; ser professor, músico, aluno, e monitor acabou por sugar todas, mas literalmente, todas minhas energias. Não soube canalizá-las corretamente ou definir prioridades, e acabei o ano de 2011 completamente desgastado, estafado e deprimido. Sentia-me incompetente e o pior de tudo: traumatizado. Sim, já que me parecia que nada era suficiente e que cada tentativa de aperfeiçoamento, em especial relativas à academia ou ao tandem em si, sempre me pareciam insatisfatórias, e em alguns casos até desastrosas.

Quando questionamentos do tipo “devo desistir?” ou ainda “será que isso realmente é pra mim?” começam a tomar sua mente, especialmente se essas mesmas atividades lhe traziam prazer, é hora de dar um tempo e reavaliar o que se está fazendo de maneira séria. Quando, mesmo estando no mestrado, você acaba tomando atitudes de um aluno da graduação, fica claro que sua cabeça está no lugar errado. Especialmente em um curso cuja carga de estudos é muito abundante, se o aluno não otimizar seu tempo, acaba sendo prejudicado da mesma maneira que eu fui.

A verdade é que não aproveitei meu tempo como aluno especial ³ e fui obrigado a cursar quatro disciplinas em um único semestre, o que me deixou, nas palavras de um certo alguém “com a corda no pescoço”. Passar cerca de oito horas por dia em uma sala de aula, por mais que os temas sejam interessantes, é um desafio gigantesco para quem quer que seja. Ler toneladas de material de estudo enquanto poderia estar me dedicando a leituras específicas sobre meu projeto, além do mais importante de tudo: estar efetivamente escrevendo-o. Ao final da jornada das disciplinas, ainda que tenha sido traumático, me ajudou a compreender de quais as bases da ciência a qual estou vinculado; a lingüística.

Infelizmente, devo dizer que tive uma experiência bem rasa no que se diz respeito a entender verdadeiramente as bases da lingüística como ciência e suas ramificações durante a graduação. Mesmo que tenha migrado inconscientemente para essa área, mais

³Aluno especial é aquele aluno que não se matriculou como regular ainda, e tem a oportunidade de cursar até duas, das seis disciplinas obrigatórias do curso de mestrado nesse período que corresponde a um semestre letivo.

especificamente a da lingüística aplicada, admito que a lingüística pura continuava sendo um grande desafio, e certamente para meus colegas do mestrado o desafio não pareceu ser diferente.

Na próxima parte, relato algumas de minhas experiências como aluno da graduação, minhas qualidades, defeitos, ansiedades e frustrações durante esse período que considero bastante conturbado em minha história.

3.9 Um Aluno da Graduação

Nos primeiros períodos como estudante de graduação, posso afirmar que me sentia bastante perdido. Entrei na Letras por gostar muito de Literatura e da língua Inglesa, então acreditei que poderia me dar bem sendo professor ministrando alguma dessas disciplinas. Então, com meus 19 anos, estava aliviado por ter entrado na Universidade e a pressão da família ter aliviado um pouco. Mas a realidade se mostrou cruel logo nos primeiros dias, e o primeiro baque com as aulas iniciais de lingüística e literatura em um nível que nunca havia tido contato anteriormente foi sentido.

Figura 15 – Desperate Cry



(Fonte: Foto por Adroni Cusmax disponível no Google em 20/10/2012)

Admito que não me adapto muito facilmente à sala de aula como aluno: o calor, a monotonia, o quadro, o caderno e especialmente as cópias, o Xerox, me deixam simplesmente maluco. A princípio, eram dois horários por disciplina, e dessa forma conseguia me concentrar melhor. Quando passaram a ser quatro horários por disciplina nunca mais fui um bom aluno. Quatro horas focado em um único tema é algo que sinceramente não consigo fazer, por mais interessante que a disciplina possa ser. Quando adotaram esse formato de aulas, posso dizer, honestamente, que me tornei um aluno medíocre.

No primeiro ano, apesar de gostar do curso, tive sérias dúvidas quanto à minha continuidade, não conseguia enxergar uma perspectiva em relação ao mercado de trabalho depois que me formasse, e nem mesmo um crescimento pessoal conseguia perceber. Sim, já que o mínimo que esperava de um curso superior é que meu senso crítico fosse aprimorado, e que estivesse em contato direto com pessoas cujos interesses estivessem voltados a uma formação crítica e atualizados com os problemas de nossa sociedade. Na verdade, não foi nada disso que pude presenciar: grande parte dos alunos só estava interessada em seus próprios afazeres e por passar pelo curso da forma mais rápida e indolor possível.

Muitos dos meus colegas durante esse primeiro ano não conseguiram se adaptar a esses vários fatores e acabaram desistindo do curso, o que foi me deixando cada vez mais desmotivado e desiludido. É claro que a universidade fornece meios para que o aluno se engaje em vários projetos, mas quando você não se sente parte desse “seleto” grupo, esse processo de engajamento torna-se bastante difícil. O que quero dizer é que parece haver certo mistério quanto ao acesso aos projetos de pesquisa, extensão e iniciação científica na universidade; é difícil conseguir informações sobre os processos seletivos referentes a essas atividades.

Por mais que eu estivesse interessado em fazer parte desse grupo, todas as trilhas que levavam a essas informações pareciam ser apagadas, devido também à grande concorrência relativa às bolsas de estudo.

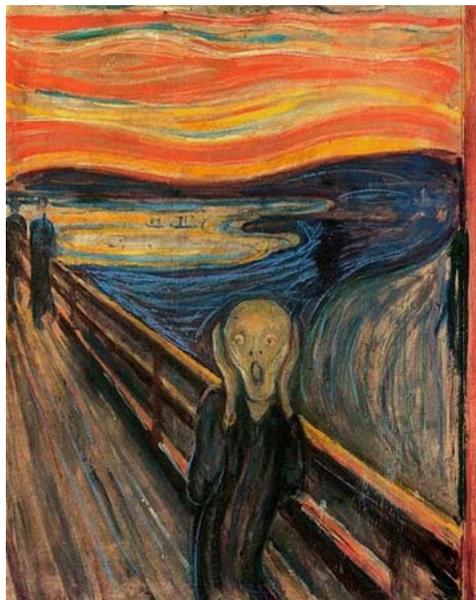
Um dos fatos mais tristes em toda essa trajetória foi certamente minha reprovação, e para contar tal fato, abrirei outra seção.

3.10 Minha reprovação

A universidade entrou em greve, entretanto, um dos nossos professores decidiu que não iria aderir a ela. Deveríamos ter-nos recusado a assistir aulas durante o período de greve, uma vez que do contrário, não teríamos um período de descanso, e teríamos que estudar tanto na greve quanto no período que as aulas retornassem. E foi justamente isso que aconteceu, por motivos pessoais, me senti profundamente prejudicado por essa decisão. Não conseguia me focar nas aulas, já que meu relógio biológico ficou totalmente alterado.

Figura 16 – O Grito

Escolhi essa pintura, porque ela representa a beleza e o desespero em um único quadro e acho que ilustra perfeitamente esse período conturbado, porém necessário em minha formação acadêmica e pessoal, com tantas mudanças e responsabilidades.



(Fonte: Reprodução da pintura The Grudge do norueguês Edward Munch de 1893)

Ao adotarem o formato de horários conjugados me senti ainda mais chateado; não consigo até os dias de hoje me adaptar a esse formato. É como se estivesse vivendo sob um regime de tortura intensa. Estar em uma sala de aula lotada, mal ventilada, quente e um professor dissertando sobre um mesmo tema durante quatro horas é mais do que minha sanidade consegue aguentar. Senti-me acorrentado a um barco à deriva, com o sol quente batendo em meu rosto e o vento seco soprando, sem esperança de que minha condição pudesse melhorar.

Infelizmente, minha tendência ao me deparar com uma situação dessas é me isolar dos colegas. Desde os seminários, trabalhos em grupo até os exames, me senti completamente desmotivado e sufocado por uma disciplina que não me dizia nada, e esse professor em questão era bastante rígido e autoritário. Não aproveitei nada dessa época, não me lembro de nada que foi ministrado e usando uma expressão do cotidiano mineiro: foi um atraso de vida.

Admiro a coragem de muitos desses ex-colegas de classe, alguns deles meus amigos até hoje, de simplesmente abandonar aquilo que não estava lhes fazendo felizes naquele momento; se não lhe fez sentido é melhor simplesmente procurar outros caminhos. E é exatamente isso que eu deveria ter feito, mas não tive a coragem necessária e acabei sendo reprovado nessa disciplina. Só posso dizer que foi um sentimento horrível de incompetência que me tomou quando recebi o resultado, o que só contribuiu para minha desmotivação nessa primeira metade do meu curso de graduação.

No projeto de extensão tandem, fui efetivado no lugar de outro colega, que teve problemas com sua documentação, e é exatamente isso que abordarei em seguida.

3.11 Histórias de Tandem: O substituto

Minha entrada para o projeto de extensão tandem foi bastante inusitada. O que aconteceu é que eu não era a primeira opção para a monitoria de inglês, e, honestamente, nem mesmo sabia que esse processo seletivo estava ocorrendo. O que eu sei de toda a história é que o monitor já havia sido escolhido, e curiosamente possuíamos (e ainda possuímos) uma série de características em comum: ambos ostentávamos cabelos compridos, temos ascendência indígena, éramos fãs de heavy-metal, cursávamos Letras e éramos bons amigos.

O que para Orande Goblin (o aspirante à vaga) se mostrou como um infeliz infortúnio, pra mim foi uma grande oportunidade. A única razão pela qual Orange Goblin não pôde participar estava relacionada a um problema nos documentos que ele não conseguiria resolver no prazo requerido pelo órgão que seria responsável pelas bolsas que seriam fornecidas ao tandem.

Um de meus colegas de classe me contou sobre o projeto, e que precisavam de alguém que tivesse uma boa fluência na língua inglesa, e grande parte de meus colegas sabia da minha facilidade com a língua, então acabei sendo o sortudo. Quando mencionaram “bolsa de estudos”, corri como o vento, portando todos meus documentos até a sala onde essas inscrições estavam sendo feitas. Lembro-me como se fosse hoje o quanto me desdobrei em algumas horas para providenciar toda a documentação necessária para efetivar minha participação nesse projeto.

A bolsa de estudos iria amenizar as cobranças em casa, já que naquele tempo não me sentia preparado, nem mesmo disposto a começar a lecionar. A simples idéia me dava calafrios, e é sabido que o discurso corrente na Letras é esse: Eu não quero ser professor! O medo de encarar a sala de aula é gigante e muitas pessoas tentam evitá-lo, mas no meu caso, adia-lo ao máximo.

Felizmente pra mim, tudo correu bem e senti-me muito bem por fazer parte de um projeto de extensão naquele ponto da minha graduação, já que estava tão desacreditado do curso de maneira geral. Caso minha participação no tandem não houvesse ocorrido, creio que minha trajetória até aqui seria muito diferente e talvez eu nem mesmo tivesse concluído o curso de Letras. Sim, já que o comentário geral era que, se você não estivesse envolvido com a iniciação científica ou qualquer projeto de extensão, as chances de ingressar no mestrado depois seriam praticamente nulas, segundo algumas vozes que circulavam nos corredores da Letras.

Andava pelos corredores do meu bloco todo orgulhoso e convicto de que minha vida acadêmica a partir dali seria outra. Uma das condições para que tanto minha bolsa quanto minha permanência no projeto como monitor fossem mantidas, é que minha média deveria ser superior a 70% de aproveitamento, portanto, não poderia haver reprovações. Minha atitude perante os estudos deveria ser outra, e foi dessa forma que eu encarei o desafio; como algo

que seria de importância fundamental para o meu futuro, caso eu quisesse dar prosseguimento à minha vida acadêmica depois da graduação.

Um dos meus grandes companheiros nos primeiros anos de tandem foi o também monitor, que aqui chamarei de O Corvo. Na seqüência, deixo clara o quanto sua participação foi importante e também quais os caminhos optei por não seguir durante a graduação.

3.12 O grasnar do Corvo

O monitor que ficaria responsável pela língua portuguesa no tandem era meu amigo Corvo, que ingressou na faculdade um semestre posterior ao meu, e desde então, havíamos nos tornado bons amigos. Quando fui entregar os documentos restantes para meu ingresso no projeto e me deparei com meu colega logo pensei: “Legal, isso vai tornar as coisas mais fáceis!”. E realmente, a presença do meu amigo nessa primeira etapa facilitou as coisas pra mim.

Figura 17 - Raven



(Fonte: Dark Crow Black Image. Papel de parede disponível em windsofdarkness.net em 02/10/2012)

O Corvo é uma pessoa extremamente inteligente, articulada e de certa forma até genial. Tinha uma gama enorme de poemas interessantes escritos, e enorme intimidade com a literatura brasileira e mundial também. O admiro muito até os dias de hoje por essa facilidade natural como bom leitor crítico, que é algo que sempre almejei ter mais contato na graduação: com pessoas que não se enquadrassem tanto no perfil “senso-comum” e desprovidas de qualquer senso crítico; não, o Corvo definitivamente não era assim.

Desde a primeira reunião, estávamos lá, o Corvo e eu, encarando esse novo desafio e descobrindo uma série de novos mundos. Organizar reuniões, escrever pautas, listas de contato online, diários reflexivos, e todas as outras demandas de um projeto de extensão como o tandem em muito se diferem de seminários em sala de aula. Por quê? Pelo fato de que em um projeto como esse, as pessoas estão realmente prestando atenção em você.

Estávamos com cerca de 20 anos, e, por mais maduro que você seja, estávamos em plena adolescência, e adolescentes não querem se comprometer em demasia com qualquer que seja a situação. Mas meu amigo Corvo levou essa premissa a sério demais. Seu envolvimento com certas facilidades psicotrópicas fornecidas nas imediações do campus acabaram por tornar suas funções, tanto como aluno quanto monitor, bastante comprometidas. Essa situação foi tomando uma proporção muito maior do que realmente gostaríamos à medida que seus hábitos foram se tornando públicos.

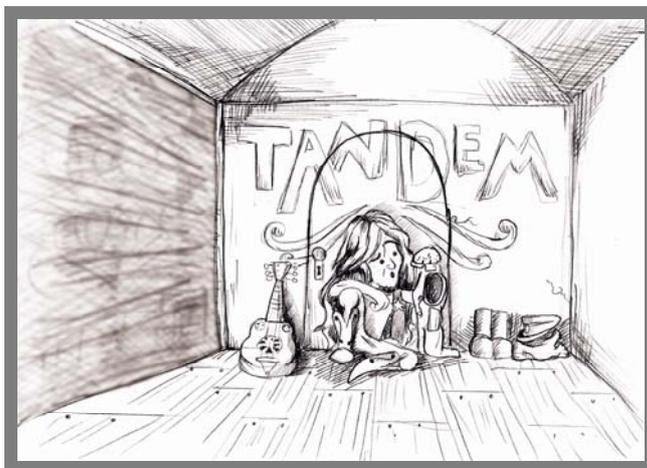
O Corvo, na verdade, tomava a dianteira na maioria das atividades, especialmente em reuniões. Pelo fato de ser bastante articulado, conseguia expressar suas idéias com facilidade, já eu tenho mais dificuldades nesse aspecto. Se estou exposto ao público, tenho certa dificuldade de encontrar as palavras certas e sei que isso demanda treinamento. Tendo o Corvo por perto, sentia-me confortável com o papel de coadjuvante, e nos dávamos bem no campo pessoal, o que facilitava bastante as coisas.

Mas a situação estava prestes a mudar: com o rendimento cada vez mais comprometido e os participantes começando a ficar incomodados com a falta de compromisso da equipe de monitores, até aqui mais representados pela imagem do Corvo, que agora não comparecia às reuniões e se mostrava displicente junto ao projeto. A solução final foi tomada e ao Corvo foi

dito “Nunca Mais”. Seu desligamento foi de certa forma esperado, mas ainda assim, sentido fortemente.

Figura 18 – I walk in the shadows

Essa ilustração, também elaborada por Igor Carvalho Rodrigues, representa esse período em que eu vivia às sombras do Corvo e não conseguia me impor. Tudo era novidade no projeto tandem e não tinha a confiança suficiente e esperava que a iniciativa partisse dos outros. Seguindo a ilustração, a segunda parte do poema que também foi composto tendo as lembranças e as ilustrações como inspiração.



Amedrontado mas também salvo pela sombra

É tão mais simples simular

Olhar de frente

Toda a incerteza que a vida vem e te cobra

Eu vou dizer: Pode vir, vou te encarar!

Esse fato foi crucial para que minha atitude em relação ao projeto mudasse radicalmente, uma vez que não queria também ser desligado, então fiz aquilo que se esperava de mim: tomei a dianteira e encarei com mais responsabilidade minhas funções dentro do tandem. Considero esse momento crucial em minha trajetória, pois foi a partir dali que posso realmente dizer que

houve um amadurecimento gigantesco em relação à condução das reuniões e, principalmente, ao entendimento do que representava o projeto de forma mais ampla.

Minha formação se deu por meio de muita dor e perseverança. Na próxima parte, descrevo os sentimentos pelos quais passei durante esse período difícil que me refiro como Meu Devir.

3.13 Growth through pain and fear - O Meu Devir

Quando a situação me obrigou a assumir meu verdadeiro papel dentro do projeto, foi quando realmente comecei a notar um maior desenvolvimento em níveis profissional e acadêmico. As primeiras reuniões comigo no comando foram bastante irregulares e me lembro de sentir a falta do Corvo, ainda que me sentisse aliviado de não precisar carregar o fardo de sua falta de compromisso. O processo seletivo para a escolha de um novo monitor foi bastante rápido, e recaiu sobre a figura de DeeDee, o novo monitor de língua portuguesa. E para ele preciso abrir um novo parágrafo.

Figura 19 – The Great Red Dragon and the Woman Clothed in Sun

Essa pintura de William Blake retrata a figura do diabo, mas ao mesmo tempo faz alusão à transformação do homem em algo acima de si mesmo, é a representação do devir do homem, e, a escolhi, primeiramente pela beleza, e em segundo por seu significado; eu a vejo como eu mesmo tentando controlar meus monstros internos.



(Fonte : O Dragão Vermelho do poeta e pintor britânico William Blake pintada entre 1805 e 1810)

Posso dizer com toda segurança que, toda a mudança, o crescimento e o amadurecimento que consegui nessa segunda etapa do tandem, não teriam acontecido se não tivessem o suporte do meu grande e fiel amigo DeeDee. Ele assumiu sua função com responsabilidade, prontidão, calma e bom humor, características que são obviamente insuficientes para descrever toda a importância que ele teve em minha trajetória particular. Todas as atividades eram cuidadosamente calculadas por nós, e esse entrosamento nos levou àqueles que, em minha concepção, foram os melhores anos do tandem até hoje.

Todo esse processo benéfico foi desencadeado pelo medo: exatamente, medo. Temia ser excluído da equipe, da mesma maneira que o Corvo fora, caso não atendesse adequadamente às demandas da equipe organizadora do tandem. Temia também retornar àquele status de aluno disperso, com baixas notas e desmotivado, que antecederam minha entrada nesse projeto de extensão. Temia também não conseguir conduzir as atividades adequadamente e ser obrigado a desistir. Mas não! Minha atitude foi encarar o medo e usando de uma expressão popular, arregaçar as mangas. Não havia outra opção naquele momento, e não me deixaria vencer pelo medo.

Ao lado de DeeDee, senti-me seguro para assumir um papel mais central dessa vez, e dessa forma, começamos a planejar e conduzir melhor as reuniões, e nossa prática como monitores estava muito bem organizada. Pela prática, adquiríamos cada vez mais consciência a respeito do que consistia o projeto, tendo uma noção global no que diz respeito às várias etapas que os participantes deviam cumprir, a fim de que houvesse um aproveitamento tanto para nós da equipe, quanto para eles mesmos, os participantes. Esse *know-how* nos foi muito importante, pois, dessa maneira, transmitíamos maior segurança e profissionalismo ao grupo.

Figura 20 – As engrenagens do Trem Tandem

Na sequência das ilustrações elaboradas por Igor Carvalho Rodrigues, aqui temos representada a fase em que torno-me mais confortável com minhas atividades relativas ao projeto de extensão tandem; começo a conhecer seu verdadeiro funcionamento e engrenagens, a, por conseqüência, confiar mais em meu próprio potencial.

Abaixo da ilustração, a terceira parte do poema:



O uniforme eu já vesti

As engrenagens conheci

Mas lá no fundo me sinto intruso

Ainda que a cada dia menos confuso

Creio que jamais farei parte daqui

Lembro-me vividamente de duas ocasiões em específico durante esse período. A primeira reunião que conduzi sem o Corvo, e outra reunião de boas vindas aos novos participantes, dois semestres mais tarde. Nessa primeira ocasião, via-se uma figura acuada, amedrontada e insegura. Não inspirava confiança e a verdade é que não possuía confiança de forma alguma. Todo esse período de adaptação ao tandem que consistiu de muito aprendizado, mudanças e readaptação foi bastante estressante e desgastante, principalmente se levarmos em consideração que, ainda como aluno da graduação, era preciso aliar os estudos a todo esse processo de transformação. No segundo momento, a figura havia se modificado visivelmente: a desenvoltura e a segurança já se mostravam presentes; no meu íntimo, depois daquela

reunião, conseguia encontrar esperanças em tornar-me um bom comunicador, e quiçá, talvez até um bom professor.

O que quero dizer é que, a clausura da sala de aula não foi responsável pelo meu devir, de maneira alguma. A clausura só alimentou meus medos e inseguranças; não fez de mim uma pessoa melhor, mas sim, alguém mais impaciente e traumatizado com a sala de aula. Tenho certeza de que há pessoas que se inspiram e conseguem se concentrar no ambiente frio e desgastante da sala de aula tradicional, entretanto, à medida que o tempo foi passando, desenvolvi uma intolerância e até mesmo uma certa repulsa a esse ambiente.

Agora descreverei uma experiência ao mesmo tempo engraçada e reveladora que tive durante uma aula. Essa história revela bem meus sentimentos e dá uma boa noção da agonia que ainda sinto ao colocar os pés numa sala de aula como aluno.

3.14 Minha experiência semi-esotérica: A metamorfose

Outro dia, estava assistindo aulas e tive uma experiência semi-esotérica, sério, sem brincadeira alguma: consegui me dividir em dois. Eu era minha consciência, que se desprende do corpo físico, e consegui ver a mim mesmo como aluno, e devo confessar que o que vi foi patético, pra dizer o mínimo. Ali estava um corpo hiperventilando, acuado, irritado, que roia as unhas, e, pasmem, olhava o relógio a todo o momento, como se aquele ato pudesse de alguma forma acelerar o tempo. Aquele ser não era eu, aquela criatura não nutre nenhum tipo de relação com a imagem que tenho de mim mesmo, tampouco com a imagem que os outros têm de mim. O William que essa consciência conhece é um cara completamente desenvolvido, falante, expressivo e desinibido. Ele é uma muralha de confiança, e que nada parece ser forte o bastante para derrubar, não esse animal acuado, que não diz uma palavra, de aparência frágil e sem expressão; pra falar a verdade, tenho pena dessa criatura que estou vendo. Há momentos em que o corpo quer se reconectar a mim, mas durante essas quatro intermináveis horas, eu prefiro me desligar dele, é desconfortável demais essa relação simbiótica nesses momentos.

Figura 21 - Methamorphosis



(Fonte: Arte por Obe Change e disponível no site gettyimages.com. Acessado em 02/10/2012)

Consigo até mesmo sentir o odor de medo exalado pelo corpo, e por isso quero ir ainda mais longe, quero voar pra bem longe dessa jaula. Não há nada aqui que me faça querer voltar: o assunto é tão distante da minha pesquisa quanto poderia ser, e tenho plena consciência que produziria mais em casa, escrevendo e lendo sobre o que é realmente do meu interesse, talvez um passeio por lá resolva. Então eu viajo, vou até em casa, vejo se há algo ali pra mim. Nada? Então vou ainda mais longe, quem sabe até a Europa, onde estão armando uma tour com minha banda. Boa pedida! Dessa forma consigo construir cidades, pessoas, casas de show, os aromas do outono, o palco, o suor e ... Fui trazido de volta para constatar a que foi reduzido o corpo: olhos estáticos e o cheiro de medo. É hora de ir embora.

Todas essas experiências relatadas até agora tiveram a mim como foco principal, mas sinto que é extremamente necessário contar a história, mesmo que brevemente, de alguns dos participantes do tandem como interagentes, de modo que o entrelaçar de nossas histórias se mostre uma via de mão dupla; tão importante e reveladora para mim, quanto para os demais participantes.

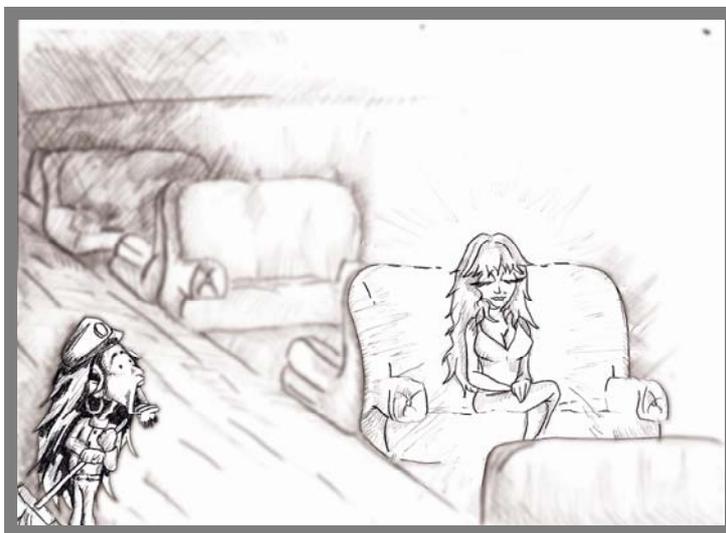
3.15 Let'em talk: The participants through my words

Afirmo que aprendi e tirei algo de cada um desses participantes, e recontar algumas de suas experiências aqui vem sendo mais uma etapa rumo a um processo de crescimento e entendimento concreto do que representou a experiência de viver o projeto tandem para alguns desses participantes, e o que representa ainda hoje para mim, tanto como monitor do projeto, professor e cidadão.

Todavia, além de meus próprios relatos, darei ênfase aos dois últimos anos do projeto e me concentrarei em uma participante em específico que aqui chamarei de Angel. Essa participante me passou a confiança necessária para que pudesse me focar e dissertar sobre suas diferentes características a fim de que pudesse entender minha própria história e meus métodos refratados e digeridos passando também pela história dessa garota.

Figura 22 – Fallen Angel

Abaixo, a ilustração (elaborada por Igor Carvalho Rodrigues) que demonstra meu deslumbre e surpresa ao conhecer Angel, a participantes que seria de grande importância em minha trajetória, e me faria enxergar que ainda era possível dar prosseguimento ao projeto de extensão tandem, e que ainda havia interesse na atividade. Logo abaixo, a quarta parte do poema:



Havia já perdido quase todas as esperanças
Que meu trabalho aqui fosse continuar
Mas um anjo vem e recoloca meu trilho nos eixos
Me fez redescobrir minha própria luz
E no tandem novamente acreditar

Recontando essas experiências, desde a graduação, sinto que todas essas pessoas que passaram pelo projeto me ensinaram muito; as qualidades me mostraram novas maneiras de abordar determinadas demandas do projeto, enquanto que as dificuldades, que em princípio me pareciam intransponíveis, me ensinaram a ser perseverante e acreditar que somos resultado de nossas experiências. Se nossos erros aqui forem importantes para dar a confiança necessária para que outras pessoa se identifiquem com minha história e se sintam motivadas para também dividir suas experiências no futuro, todo meu esforço terá valido a pena.

Na seqüência, incluo o perfil da participante que aqui chamarei de Angel, retirado dos arquivos postados pelos participantes em nosso grupo de discussão online disponibilizado pelo portal Yahoo, que, como já dito anteriormente, permitia a anexação de arquivos, sendo esses perfis, um desses arquivos.

3.16 Angel: Perfil e Características

Perfil

Nome: Angel

Idade: 19 anos

Estado Civil: Solteira

Nacionalidade: Brasileira

Estado: Minas Gerais

Cidade: Uberlândia

Filosofia de Vida: Carpe Diem

Interesses: Línguas e conhecimentos gerais

Profissão: Estudante.

Escolaridade: Ensino Superior incompleto.

Estilo Musical: Clássica, Punk, Hardcore, Oi!

Livros: Libertação Animal, Peter Singer; Admirável mundo novo, Huxley

Cinema: Laranja Mecânica, Pica Pau, O cheiro do ralo.

Personalidade: Minhas qualidades são: a sinceridade, honestidade, lealdade com as pessoas.

Segunda Língua: Francês

Esse perfil tem o objetivo de se descrever para os outros integrantes do projeto, uma vez que seriam primeiro postados em nossa lista de discussão no Yahoo Groups, e endereçados a possíveis participantes interessados em participar do tandem no exterior. Nesse ponto do projeto, meados de 2011, acredito que só se prestassem mesmo a identificar os participantes aos que já haviam ingressado no projeto e fizessem parte desse grupo online de discussões, já que para o tandem, os perfis que fossem postados no Sharedtalk é que seriam verdadeiramente efetivos. Angel foi uma participante bastante ativa desde o começo, ainda que eu tenha cometido alguns equívocos para com ela. Admito algumas vezes ter chegado atrasado às sessões, e isso a deixava muito irritada:

11:59 AM **Angel:** williamvc vai ver!!

quinta passada vc nao avisou nada

me: angel

me desculpa

Angel: cheguei aqui e tinha um aviso na porta
falando que o tandem tinha sido adiado pra HOJE

12:00 PM TERÇA FEIRA DIA 16

me: pensei que vc tivesse recebido meu aviso

Angel: que aviso??

me: eu tive que adiar para quinta

Angel: vcnao me mandou nenhum email!!

me: eu mandei por e-mail, mas acho que mandei só pro grupo
não lembrava que não tinha te colocado ainda
me desculpa meeessmoangel
por favor

A conversa acima, retirada dos meus registros do Google Talk, fica bem perceptível a falta de comunicação dentro da equipe, especialmente de minha parte, algo quase amador, devo admitir. Especialmente por se tratar de um projeto voltado à comunicação, especificamente voltada àquele desenvolvida em ambiente online, erros dessa natureza são bastante irritantes, e, olhando em retrospecto, vejo como extrema falta de respeito para com a participante.

Nessa época, encontrava-me bastante desorientado em relação a como coordenar o tandem sem que houvesse uma equipe junto a mim. DeeDee não estava mais ao meu lado, Nay não estava mais ao meu lado e tudo precisava ser reorganizado, especialmente eu mesmo. Admito que minha falta de organização, fez com que um grupo inteiro (dos mais dedicados, inclusive) fosse desfeito e que muitos dos participantes perdessem a credibilidade pelo projeto como um todo. Em uma Comunidade de Prática (Wenger, 2000), interesses conflitantes colaboram para que o grupo se disperse e a comunicação seja falha; estaria eu engajado em minha própria prática como monitor do projeto tandem?

“Deu 11:40 e parecia que eu era a única alma viva da faculdade! No vidro da porta da sala tinha um recado sem assinatura: *estou no laboratório do ileel...* Do G para o U e nada... Quem eu pensava que estava não estava no laboratório! Mas felizmente eu encontrei um outro amigo que ligou para aquele meu amigo que confirmou: a

reunião seria no G mesmo... Fiquei conversando com o meu amigo até o William chegar, ir ao U atrás do técnico e nos dar a notícia de que não tinha chave para abrir a sala do TANDEM...” (Retirado dos diários reflexivos de Angel, postado em setembro de 2011)

O trecho acima, retirado de um dos diários reflexivos confeccionados por Angel, demonstra exatamente os problemas pelos quais vinha passando em setembro de 2011: indefinição de horários, salas para serem realizadas as sessões, e, acima de tudo, muita paciência por parte dos participantes. Honestamente, se fosse eu passando por essa situação, não retornaria para a próxima sessão.

Nos primeiros anos do tandem, ainda que, por ventura, passássemos por situações como essa, era mais fácil se isentar da culpa, ou dividi-la entre os monitores, organizadores e o restante da equipe. Mas quando esse assume uma posição de destaque, a responsabilidade é maior, e as decepções também.

“Fui super empolgada pro TANDEM na quinta e levei um balde de água fria: um recado no vidro, dessa vez assinado pelo William, dizendo que a reunião fora adiada pra terça porque estava havendo uma prova de proficiência em inglês na sala... Nesse ponto eu comecei a duvidar da seriedade do projeto, porque não custava nada confirmar um dia antes se a sala poderia ser usada e avisar a gente... Um dia antes! Fui pra fila do R.U frustrada naquele dia... Ainda mais quando vi o tamanho dela quando cheguei lá!!” (Retirado dos diários reflexivos de Angel, postado em setembro de 2011)

Odeio admitir, mas meu principal defeito, especialmente se me refiro aos afazeres acadêmicos, reside no fato de ser uma pessoa cheia de desculpas. É algo que está inerentemente conectado à minha pessoa, por mais que eu deteste esse tipo de comportamento quando o enxergo nos outros. Quando Angel diz que começou a duvidar da seriedade do projeto, não tiro sua razão. As datas e a disponibilidade dos laboratórios devem ser checadas pelo responsável com antecedência.

O que acontece na verdade é que usávamos outro laboratório de informática para a realização do tandem, e que envolvia um processo bastante burocrático para que pudéssemos ter acesso a ele, uma série de documentos e renovação da matrícula todo semestre. Precisava tomar uma atitude urgentemente e assumir meu papel novamente como monitor e representante desse projeto de tamanha importância nessa Universidade. Todo nosso pioneirismo estava sendo comprometido, justamente pela minha incapacidade de gerenciar meu tempo e minhas atividades extra-tandem. A equação vida pessoal+vida acadêmica+vida artística se mostrava um verdadeiro desastre e se mostrou demais pra que eu pudesse agüentar. Fraquejei e quase desmorenei no último semestre de 2011. Emocionalmente, tudo aquilo parecia não fazer mais sentido pra mim, e quase que caí em depressão em função dessa administração pobre da minha própria vida e as demandas cada vez mais ferrenhas da academia.

A boa notícia nisso tudo é que os participantes do tandem começaram a encontrar parcerias e as atividades começaram a deslançar de maneira bem rápida. Uma vez terminada toda essa seqüência, inscrição no Yahoo Groups, confecção do perfil, cadastro no blog, confecção e legendagem do vídeo de apresentação (seqüência que, às vezes, parece infundável), os participantes, por fim, começam as buscas por parceiros.

Na continuação, os procedimentos adotados pelos participantes para efetivar sua participação no grupo, assim como o processo que nos levou a descobrir e implementar esse script aos participantes.

3.17 As parcerias, o contato e a prática de tandem

Posso dizer, tanto por mim quanto pelos outros membros da equipe que, quando as parcerias eram feitas, tudo nos parecia correto e a sensação de dever cumprido era enorme. Alguns dos participantes facilmente conseguiam os parceiros, outros, mais criteriosos, demoravam um pouco mais. Percebi, no entanto, que aqueles que tinham dificuldades ao conseguir as parcerias eram pessoas com características um pouco mais difíceis, que em muitas das vezes dificultavam esse primeiro contato, que deveria ser mais ameno.

Minha experiência pessoal em relação ao Sharedtalk e ao tandem me fez traçar um procedimento que tornaria mais rápido o processo de firmar parcerias. Esse procedimento consistia de:

1. Cadastrar-se no Shardtalk;
2. Identificar os possíveis parceiros lendo rapidamente os perfis disponibilizados nesse site;
3. Mandar um email pessoal para esses possíveis parceiros anexando já nesse primeiro contato seu endereço de MSN para que, se houvesse interesse, a pessoa já poderia adicionar o participante imediatamente;
4. Essa mensagem padrão deveria ser mandada ao maior número de possíveis parceiros possível;
5. Uma triagem deveria ser feita nessa quinta etapa, em que já houvesse um número significativo de possíveis parceiros. Numa primeira conversa, as intenções desse interagente podem ser facilmente identificadas e, caso houvesse um interesse mútuo, o tandem pode começar a ser praticado;

Eu mesmo havia seguido esses passos e conseguido uma série de parceiros, muitos dos quais mantenho contato até hoje. Os que se mostravam mais temerosos por anexar seus endereços de MSN, temendo que algo pudesse ser feito com esse dado, foram obviamente aqueles que demoraram mais tempo para firmar uma parceria, ou, em alguns casos, nunca o fizeram. Algumas sugestões eram postadas na lista de discussão no Yahoo, que nos servia para nortear nossos caminhos, como a sugestão a seguir, postada por um dos participantes:

“Pessoal, eu não acho conveniente mandar os convites aos parceiros com os propósitos do projeto no primeiro momento, pois não obtive êxito satisfatório, em conseguí-los.

Sugestão: Falar sobre o projeto após o primeiro contato.” (Postado por um participante do tandem na timeline do Yahoo Groups em Janeiro de 2008)

Esse tipo de participação era muito importante no sentido de sentirmos que nosso esforço até aquele ponto estava sendo recompensado e os participantes estavam realmente interessados em contribuir para os rumos futuros do tandem, além de estarem entendendo, mesmo que superficialmente, do que se tratavam as interações in-tandem, e seu princípio fundamental da reciprocidade e a divisão igualitária de tempo para ambas as línguas durante a sessão.

“hoje conversei com Guiz, infelizmente não foi um TANDEM, porque ele disse que no momento não queria aprender o português, mas se mostrou interessado em me ajudar no francês. A conversa não foi longa pois ele saiu, mas achei interessante registrá-la, pois, alguém um dia pode passar por essa situação, e achei que qualquer registro com meus parceiros possui sua importância. Utilizei na conversa o Yahoo tradutor cujo link http://www.lexilogos.com/frances_lingua_dicionario.htm, gostei muito da conversa pois ele foi muito franco, ah também fiz exercícios pelo livemocha. (Postado por um participante do tandem na timeline do Yahoo Groups em Outubro de 2008)

Esse trecho, postado pelo mesmo participante que incluí mais acima, demonstra amadurecimento e entendimento da atividade e dos objetivos do grupo. Nesse processo de firmar parcerias era muito importante que os participantes soubessem do que se tratava o tandem, e mais importante, que nós mesmos, da monitoria, estivéssemos a par do que a atividade se tratava realmente. Para isso, pesquisávamos em separado e depois, em reunião presencial, discutíamos quais seriam os melhores textos, e quando julgávamos necessário, reuníamos todo o grupo para um workshop.

No entanto, todo esse processo que foi inicialmente planejado, ou seja, a confecção do perfil, resumo, inscrição na lista de discussão do Yahoo, no Sharedtalk, a busca pelas parcerias, gravar e legendar o vídeo de apresentação, realimentar o grupo do Yahoo e o por último a prática do tandem, é um processo muito extenso e cumpri-lo integralmente gerava certo descontentamento. Isso, somado ao fato de muitos dos participantes comparecerem somente uma vez por semana às sessões, tornava tudo tão moroso que parecia que eles nunca chegariam à prática de fato, o que muitas das vezes realmente acontecia. Sim, pois o projeto

havia sido pensado como uma atividade que se estenderia por alguns anos, entretanto, grande parte dos participantes só se comprometeria por um semestre.

Como os últimos grupos que reunimos eram grupos bem menores, procurava acelerar o processo até as inscrições no Sharedtalk, para desse modo evitar desistências. Mas acredito que, pelo fato de estar sozinho nesses últimos semestres, não consegui dar ao projeto toda a dedicação que ele merecia. Quando Dee Dee estava ao meu lado, e especialmente quando Nay nos coordenava, me sentia amparado por um time que buscava um mesmo objetivo; quando me vi sem esse time, me senti desamparado, como se todo o peso do mundo estivesse sobre meus ombros e, eventualmente, acabei cedendo.

Mas todo o esforço valia a pena quando as parcerias eram firmadas e os alunos conseguiam colocar o tandem em prática, e, mesmo quando não acontecia o tandem de fato, os participantes conseguiam perceber que a possibilidade de se aprender uma segunda língua pela internet era possível.

Agora, acho importante incluir um de meus diários reflexivos da época em que era monitor, pois por meio de sua leitura é possível ter uma noção bastante aproximada de algumas das atividades que me eram confiadas, além de poder sentir que algumas dessas atividades eram demasiado frustrantes e que, muitas vezes, o sentimento que parecia mais evidente era o de fuga e de não pertencimento.

3.18 Diário: Recontando Minha Agonia

Era de praxe que eu confeccionasse um diário contando o que havia sido feito em determinada sessão, e levei certo tempo para dominar razoavelmente o gênero e realmente colocasse meus sentimentos verdadeiros em relação a todas as atividades que estava exercendo naquele período. Pessoalmente, foi muito difícil me livrar das amarras de escrever mais formalmente e buscar uma escrita que representasse mais verdadeiramente as experiências pelas quais estava passando naquele momento.

Nesse relato, estava já sozinho e bastante descontente com os rumos que o projeto tomara, já não havia mais monitores para me auxiliar e a rara presença dos participantes era bastante sentida:

Diário Tandem dia 20/03/2012

Cheguei ao laboratório cerca de vinte minutos antes do início da sessão para encaminhar alguns arquivos para minha orientadora e revisar minha pauta de trabalho para hoje. Já são 11:47 da manhã e nenhum dos participantes ainda deu as caras, o que me deixa extremamente frustrado e chateado. Afixei os cartazes semana passada e algumas inscrições já foram feitas para o novo grupo, mas algo que tem sido um entrave nos últimos grupos que seleciono é o horário. Muitas pessoas simplesmente não se dispõem a encarar esse horário das 11:40 às 12:40, justamente por corresponder ao horário de almoço de muitas delas. Tenho que estudar um horário na parte da tarde para a realização do tandem, porque acredito que haverá maior procura e frequência também. Afixarei mais cartazes hoje na parte da tarde por toda a universidade, uma vez que já notei que alguns deles já foram arrancados. Meio dia, recebi uma ligação da participante Angel, justamente se queixando do horário da realização do tandem, já que ela estaria “morta de fome” e não conseguiria ficar para a sessão de hoje. Sinceramente estou bastante preocupado com a continuidade desse grupo, e temeroso também em relação aos próximos. Preciso urgentemente de pelo menos uma pessoa que me auxilie no laboratório na parte da tarde para que esse novo horário entre em vigor. O técnico do laboratório proferiu a célebre frase “Tá difícil de arrumar aluno, hein, chapa?”, que simplesmente traduz toda minha angústia. 12:05, Angel me liga novamente, perguntando se pode vir ao laboratório, já que a fila para o restaurante universitário estaria muito grande. Eu respondo que sim, e estou a sua espera nesse minuto. A aluna em questão esteve no laboratório, e, como julgo sua participação de grande importância para minha pesquisa, estabelecemos que sua participação poderia acontecer no período da tarde, depois do almoço e

em caráter extraordinário. Nas próximas semanas poderei ter a noção mais aproximada se esse modelo realmente será bem sucedido.

Agora, conto como a teoria e a prática se misturaram e passaram, ambos, a fazer sentido em minha formação.

3.19 Os conceitos em consonância com a prática

Na rede internacional de computadores, as limitações geográficas e territoriais dessas comunidades baseadas na prática compartilhada desaparecem, e o tandem nos moldes dos pesquisados aqui, é um dos melhores exemplos desse tipo de comunidade, estendendo assim, seus limites, possibilidades e aplicações.

Entretanto, depois de me familiarizar com os conceitos de Comunidade de Prática, assim como os mecanismos de pertencimento dessas comunidades propostos por Wenger (1998), vim me questionar se o nosso grupo de tandem obedecia a esses pressupostos.

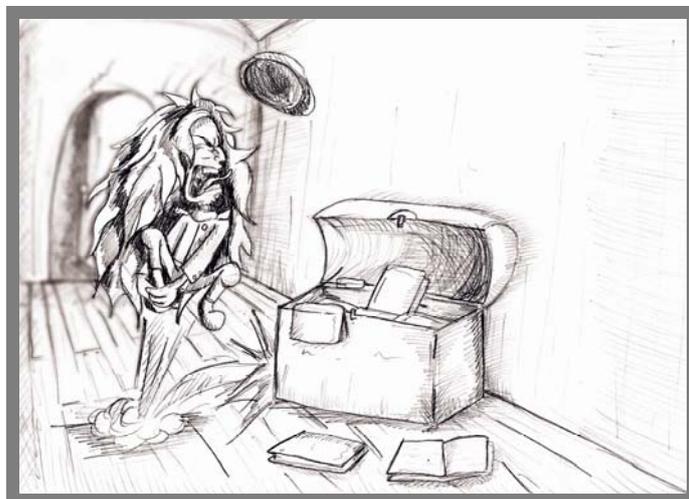
É bastante óbvio que todos os participantes do grupo “Eu Ensino, Tu Ensinas, Nós Aprendemos: Histórias de ensino de aprendizagem via MSN Messenger” tinham um objetivo em comum, que era o de aprender uma segunda língua. Mas se extrapolarmos esse objetivo, acho difícil considerar esse grupo uma comunidade de prática. Por quê? Porque segundo Wenger (1998), uma comunidade de prática prevê que esse grupo partilhe suas experiências, problemas e métodos de trabalho, e em consequência desse contato, aprendem a resolver, de modo colaborativo, os problemas que individualmente não conseguiriam.

A visão que os participantes tinham do projeto era baseada na visão tradicional de um curso de idiomas, ou seja, as definições do que deveria ser feito, as ferramentas utilizadas e a maneira como essas ferramentas deveriam ser utilizadas eram repassadas de cima para baixo; uma hierarquia que compreendia a coordenação do projeto, a monitoria, e em seguida os participantes. Quando buscávamos a colaboração dos participantes e sua cooperação era requisitada, a desmotivação era geral, e a leitura que fazia de seus rostos em relação a nós da

coordenação e monitoria era desconfiança, algo do tipo: Será que eles sabem o que estão fazendo?

Figura 23 – O Baú de Livros

Nessa ilustração, toda minha empolgação por ter conhecido diversos autores e idéias e que se encaixavam com meus pensamentos e as atividades que desenvolvia, tanto na esfera acadêmica quanto pessoal. Meu tributo à John Dewey, Guy Fawkes, Etienne Wenger, Arthur Rimbaud, Alan Moore, João Telles, e diversos outros, que, por meio de suas palavras, obras e experimentos, continuam a dar sentido à vida de muitas pessoas. Na sequência, a quarta parte do poema:



Julguei muito mal o pessoal desse vagão
Aqui descobri de Guy Fawkes à William Blake
Esse baú alimentou minha ambição
E aqui estou convencido
Que da palavra nasce a ação

Por outro lado, nós, monitores, formávamos uma verdadeira comunidade de prática. Toda vez que encontrávamos uma barreira, nos comunicávamos com o intuito de superar aquele obstáculo. Inicialmente o projeto era previsto para ser algo interinstitucional, uma parceria entre Brasil e Canadá a fim de que alunos de instituições de ambos os países pudessem tirar proveito da empreitada. Mas firmar essa parceria se mostrou mais demorado e difícil do que prevíamos inicialmente.

Diante dessa situação, ficamos sem saber o que fazer, e tínhamos um grande grupo ávido pela prática de tandem, que depositava na monitoria (natural, uma vez que o contato direto dos participantes era tido conosco) as ansiedades de se conseguir um parceiro para aprender uma língua estrangeira. O que fizemos? Informamos-nos mais sobre o tandem de maneira geral, pesquisamos por material que pudesse nos auxiliar, e, de maneira cooperativa e organizada, encontramos diversas redes sociais da rede mundial de computadores que pareciam ser a solução para nossos problemas. Entramos em contato e testamos cada uma dessas redes que se diziam voltadas a prática de tandem, e de algumas deles, esperamos respostas até os dias de hoje; de outras, obtivemos respostas imediatas e fantásticas, que pudemos aplicar no desenvolvimento do grupo.

Esse tipo de dinâmica de *problem-solving situation* acontecia muito raramente, embora devesse ser parte do currículo desse grupo, uma vez que todos estavam compartilhando experiências similares, e, portanto, a interatividade só colaboraria para que os resultados fossem mais rápidos e eficientes. Mas o que posso concluir de toda essa experiência junto aos participantes, coordenadores que dividiram comigo esse período no tandem, é que o engajamento é algo que demanda extrema maturidade e determinação para que um objetivo seja alcançado. Foi muito difícil fazer os participantes entenderem que eles eram os autores de sua própria prática, e que muito pouco dependia de mim ou dos outros monitores. Sentíamos-nos pressionados a princípio, já que esse espírito colaborativo não existia ou, talvez por nossa falta, não tivesse sido incentivado.

“No final das férias eu finalmente gravei o meu vídeo... Quando as aulas voltaram, eu baixei o videospin e legendei em inglês e português... Foi algo que eu adorei fazer! Na segunda-feira mandei um e-mail pro William perguntando se teria TANDEM na terça... Ele

me respondeu dizendo que as reuniões começariam na quinta. Eu aproveitei pra pedir ajuda a uma amiga e legendar meu vídeo em francês” (Trecho retirado do diário reflexivo postado por Angel, em Setembro de 2011)

O trecho acima relata um comportamento, que, na minha concepção, deveria ser um padrão para os participantes desse grupo. A participante, diante de um problema, no caso a legendagem de um vídeo de apresentação, se informou a respeito da melhor opção disponível, fez o download e aprendeu a usar a ferramenta, além de recorrer à outra pessoa que pudesse ajudá-la na língua na qual ela não possuía fluência suficiente. Inicialmente, havia recomendado o uso de outro programa para que a legendagem fosse feita, mas houve um problema em relação às versões desse programa (Movie Maker) que realmente tornava seu uso bastante complicado.

Comprometimento, independência e autonomia ao lidar com os recursos disponíveis são características que podem ser empregadas a essa participante, sem mencionar a demonstração de solidariedade para com os outros participantes, uma vez que dividiu sua bem-sucedida experiência no Grupo Online do Tandem no Yahoo, permitindo assim, que outros se baseassem em sua experiência e pudessem adotá-la como parâmetro para suas futuras atividades.

Recentemente estava apresentando os resultados preliminares desse trabalho em um encontro e me foi perguntado: Por que esse trabalho é relevante para outras pessoas? Eu respondi que meu trabalho era importante porque eu acredito que muitas pessoas estão passando ou ainda passarão por experiências similares as minhas e que, se tiverem acesso ao meu trabalho, se identificarão, e pelo menos saberão que não estão sozinhas e que suas inseguranças e dúvidas são pertinentes.

Meu trabalho é basicamente a história de um profissional em formação, e em busca do entendimento do meu processo de formação docente. Por meio dos instrumentos de reflexão propiciados pela pesquisa narrativa, tais como os diários reflexivos, minhas histórias, minhas poesias, os recursos visuais e artísticos dispostos também aqui; todos esses elementos

estabeleceram espaços para minha emancipação (Telles, 1999) e me deram subsídios para o desenvolvimento de meu eu docente.

Acredito que o professor que se submete a pensar criticamente a respeito de seu próprio trabalho está sendo, segundo Telles (1999), agenciador de sua própria transformação, uma vez que “ninguém transforma ninguém; as pessoas se transformam em função de seus desejos”. Telles cita Mezirow (1990), dizendo que os educadores de professores têm por função maior suprir contextos que propiciem a auto-reflexão pessoal e profissional, e esses (os professores), questionem a validade de suas suposições, ações e métodos em sala de aula.

Dewey (1976) acreditava que um acontecimento educacional pudesse ser considerado em termos de sua história e suas futuras conseqüências. Portanto, uma pessoa, a fim de atingir uma compreensão aproximada de seu “presente estado de ser” (Telles, 1999), precisa trazer à tona as suas experiências anteriores que lhe foram pertinentes, e essas narrativas funcionam então, como um contexto de produção de sentido para os acontecimentos ocorridos na escola e nas vidas dos educadores.

Retomando alguns dos conceitos trazidos anteriormente de Dewey (1976) e fazendo um paralelo com minha própria prática educacional, em especial depois que me juntei ao tandem como monitor, posso afirmar que meu aprendizado foi totalmente formativo, e 100% *hands on*. Minhas primeiras tentativas ao planejar, ensaiar e conduzir reuniões com os membros do tandem foram, a meu ver, totalmente desastrosas, mas muito importantes para que eu adotasse uma postura mais proativa e me empenhasse para superar essas deficiências. Ninguém mais poderia tê-lo feito da maneira como fiz, ou mesmo ter encontrado as soluções que eu encontrei para me superar; daí o caráter único e individual do aprendizado educacional pela experiência.

Esse tipo de experiência, que Dewey chama de formativa, ou seja, que gera uma continuidade, que o estimula a procurar novos saberes relacionados aquele primeiro e dar continuidade ao aprendizado, muito raramente aconteceu em sala de aula durante minha graduação. Por grande parte da graduação, parecia que eu necessitava de memorizar um conteúdo, que, logo que a prova acabasse, sumia de minha mente.

Mas nem sempre foi assim, tive uma experiência extremamente enriquecedora durante uma disciplina de Literatura Norte Americana, em que muitos autores me foram apresentados, como T.S. Eliot, por exemplo, e toda literatura *beat* americana, e minha professora, Débora Santos, conduzia as aulas de modo que pudéssemos nos expressar; escrevíamos resumos sobre as obras e discutíamos calorosamente todo aquele conteúdo aula após aula, de maneira divertida e séria. Quando me sinto inspirado dessa maneira, começo a escrever incessantemente, sejam canções, poesias ou narrativas, e toda essa fase gerou uma inquietação criativa que acabou virando um álbum inteiro, que juntamente com meu parceiro de composições, o genial Rodrigo “Cheba” Nepomuceno, acabou tomando forma com o nome de DEVIR, da banda *Hollow Ground*, cujo nome foi inspirado por dois dos poemas mais famosos de Eliot, *The Hollow Men* e *Wasteland*.

Figura 24 – Hollow Ground - Devir



(Fonte: Imagem aberta do CD da banda Hollow Ground chamado DEVIR⁴).

Acho que, DEVIR é minha versão caótica e desesperada de toda essa fase de busca de compreender a mim mesmo e buscar o sentido da minha vida, especialmente o medo que envolve um formando na área de Letras em nosso país. Estava totalmente desnordeado e

⁴ Álbum DEVIR da banda Hollow Ground lançado em março de 2010 com o apoio da Lei Municipal de Incentivo à Cultura da cidade de Uberlândia e aclamado pela crítica mundial.

amedrontado, para ser realista, e essa obra de arte me ajudou a superar um pouco esse período tão conturbado.

Quando iniciei como professor, ministrando o conteúdo de língua inglesa em uma escola de idiomas, eu queria ser tudo, menos eu mesmo. Acho que o DEVIR, olhando em retrospectiva, reflete um pouco desse ímpeto de me metamorfosear em outra coisa, de querer juntar todos os elementos em um só, e até mesmo na parte musical esse amontoado de influências se mostra bastante presente; você pode ouvir de jazz a death-metal, e de pop ao rap ali sem o menor constrangimento de nenhuma das partes envolvidas.

Ali, tudo faz referência à Guy Fawkes, soldado e conspirador inglês envolvido na Conspiração da Pólvora em 1605, cujo objetivo era assassinar o Rei protestante James I e explodir todo o parlamento inglês e todos seus parlamentares, obviamente. Porém a conspiração foi desarmada e após o seu interrogatório e tortura, Guy Fawkes foi executado na forca por traição e tentativa de assassinato. Outros participantes da conspiração acabaram tendo o mesmo destino. Sua captura é celebrada até os dias atuais no dia 5 de novembro, na "Noite das Fogueiras" (Bonfire Night).

Em Eliot, encontrei referências a esse episódio, assim como uni todo esse conceito ao Dragão de William Blake, a quem Eliot também se refere, e tudo acabou fazendo um enorme sentido pra mim, e que, agora, unido ao princípio de Mezirow (1990) de que “ninguém transforma ninguém, já que as pessoas se transformam de acordo com seus próprios desejos”, tudo passa a fazer mais e mais sentido a cada minuto, e consigo visualizar toda a construção desse processo de mudanças e transformações mais claramente.

O exemplo acima refere a uma experiência formativa, mas, e quanto as não-formativas, (também encontradas como deformativas), ou seja, aquelas experiências que interrompem uma seqüência de aprendizagem, desestimulando ou até mesmo humilhando o aprendiz, fazendo com que a experiência escolar traga memórias extremamente desagradáveis. Quantos de nós já não tivemos experiências não-formativas? Algumas delas ficam registradas na memória de forma a bloquear o interesse por determinados temas, chegando até mesmo a ser traumatizantes. Lembro-me claramente de um episódio ocorrido comigo enquanto estava no ensino médio: minha então professora, ministrando o conteúdo de química, se aproveitando

do fato de ser íntima de minha família, especialmente de minha mãe, me humilha na frente de toda uma classe, deixado tanto a mim quanto a minha irmã (que sempre estudou comigo) sem palavras.

Depois dessa experiência, como fico facilmente entediado, e química ensinada nos padrões tradicionais, trancafiado em uma sala de aula exigindo a memorização de inúmeras fórmulas não é exatamente algo que me prende a atenção, acabei pegando no sono. Talvez se sentindo insultada pela situação, a professora pede que me acordem, e profere a seguinte pérola:

-- William, você quer repetir a história da sua família, em que sua mãe sustenta todas as outras irmãs? Você quer ser sustentado pela sua irmã? É isso que você quer? Se continuar a agir dessa forma é assim que vai acabar!

Repliquei:

--Como é? Você tem certeza que você está falando isso? Não to nem acreditando nessa frase que acabei de escutar!

E a repercussão do caso foi muito maior do que se poderia supor. Registramos uma reclamação na diretoria, e pedi que minha mãe fosse até a escola para que a reclamação tivesse validade real, e que a professora fosse alertada a fim de que uma situação dessas não tornasse a ocorrer. Resultado? Minha mãe foi até a escola, se emocionou muito, rompeu a amizade com a tal professora e eu até hoje detesto química. Teria como ser mais desastroso do que isso? Acho que não.

Mas no final das contas, eu até entendo a tal professora. Sendo professor hoje, eu sei que é muito fácil ceder ao autoritarismo e às humilhações. É mais fácil desmoralizar o aluno do que instruí-lo; é mais fácil silenciá-lo a dizer que não sabe a resposta. Acho que o poder muda as pessoas, e estar em uma sala de aula sendo responsável pelo aprendizado de um grupo faz com que certas pessoas tenham dificuldades em aceitar e assimilar seus verdadeiros papéis.

Na próxima parte, apresento a composição de sentidos das minhas experiências e narrativas trazidas nesse trabalho.

3.20 Compondo Sentido de Minhas Narrativas

Nessa seção, enfatizo o processo de construção de conhecimento sobre minha formação docente ao longo das minhas experiências relatadas aqui nesse trabalho durante a Graduação, Projeto de Extensão, Mestrado e em minha vida pessoal.

Olhando em retrospecto hoje, janeiro de 2013, seis anos depois de ter me envolvido com o tandem e oito anos depois de ter ingressado no curso de graduação em Letras, sinto que toda essa jornada se mostrou uma cruzada em busca de afirmação, reconhecimento, amadurecimento e, acima de tudo, compreensão a mim mesmo. Quando entrei na faculdade, estava temeroso de não conseguir encontrar um eu docente para poder exercer minha profissão e passar toda a vida frustrado e amargurado por não ter tomado uma atitude enquanto ainda havia tempo.

Quantos são os professores que parecem detestar sua profissão, desperdiçando energia e tempo em algo que não os satisfaz? Posso dizer que isso não me amedronta mais, já que sei que não pertenço a esse grupo e tenho imenso respeito e admiração pelo ofício que escolhi, independente de tudo que possam falar a respeito da remuneração financeira ou qualquer outro comentário maldoso movido apenas por influência de uma sociedade que visa o status e as aparências em detrimento de uma comunidade harmoniosa em que todas as pessoas e profissionais têm sua importância resguardada.

Muitos de meus mais estimados colegas desistiram no meio do caminho, tomaram outras estradas, assumindo que não seria tão fácil a jornada de tornar-se um professor. Esse devir é doloroso e muitos simplesmente não estão dispostos a encará-lo. Tudo bem, já que vai chegar o momento em que essas pessoas terão que enfrentar as mesmas batalhas e dilemas em busca de um rosto só seu, isso é inevitável, em qualquer que seja sua área ou profissão.

Mas afinal, é da minha história que estamos falando aqui, não é? E é sobre ela que quero discutir, e de todo esse processo de formação que me transformou nesse profissional, ainda inexperiente e imaturo, é verdade, mas muito mais confiante e compenetrado no que ainda posso vir a ser.

O que posso dizer de positivo de todas essas etapas concluídas até agora? Na graduação comecei a compreender que, para ser bem sucedido naquele ambiente, deveria me preparar para uma rotina que em muito se diferia do ensino médio, no sentido de ser mais exigente e demandar muita flexibilidade do aluno para que ele se dê bem. Lembro-me que tive um grande baque, já que o pique era completamente diferente da escola e não me sentia preparado para toda aquelas mudanças repentinas.

Tive ótimos professores, e ficava admirado com o conhecimento e o domínio que eles demonstravam em suas aulas, alguns deles nem estão mais entre nós, e espero que esse trabalho represente um tributo a todas essas pessoas que foram parte fundamental de minha formação intelectual e moral. Tomei cada um desses profissionais como exemplo de dedicação e decência; o tempo e a familiaridade que aquelas pessoas demonstravam terem dedicado aos estudos me inspiraram a cada dia buscar aquele nível de excelência em minhas próprias aulas. Com o pouco que já consegui, percebo que consigo ministrar aulas mais relaxadamente e passar mais confiança aos meus alunos, de maneira semelhante ao sentimento que tinha naquelas aulas.

Na graduação, havia muitas disciplinas cujo conteúdo era bastante difícil absorver, a menos que você colocasse toda aquela teoria em prática, como é o caso da Linguística Aplicada. Quando comecei a fazer parte do projeto de extensão “Eu Ensino, Tu Ensinas, Nós Aprendemos: Histórias de Ensino e Aprendizagem via MSN Messenger”, comecei a entender muitas das teorias e abordagens que discutíamos em sala de aula, mas que pareciam estar demasiadamente distantes da realidade em que estamos inseridos.

Hoje entendo a LA não como simples aplicação das teorias lingüísticas, mas sim, alternativas ao ensino tradicional, novas formas de encarar a relação mestre/aprendiz inseridos em um mundo que enfrenta incessantes processos de mudança e reconfiguração das relações sociais, processos esses aos quais os profissionais ligados ao ensino precisam estar bastante atentos para que também possam ser agentes dessas mudanças.

No tandem, tive a oportunidade de aprender a importância do planejamento em oposição ao simples improvisado em minha vida como professor. Aprender a me disciplinar; pesquisar sobre os conteúdos e soluções para os problemas do projeto obrigou-me a ser mais organizado e

focado. Precisava de planejamento para que as reuniões fossem conduzidas adequadamente, e também para que pudéssemos elaborar um cronograma de atividades e nos ater a ele.

Foi-me dada a oportunidade de encarar a pluralidade da sala de aula e como lidar com esses diferentes contextos de ensino e aprendizagem como docente. O tandem também me ensinou como pensar “fora-da-caixa”, em relação ao ensino de modo geral e às inúmeras maneiras de fazer a educação chegar àqueles que têm interesse nela. A internet, as mídias e redes sociais, quando usadas de maneira inteligente, atuam como facilitadores do aprendizado, instrumentos de democratização do ensino que podem e devem ser usadas como ferramentas de apoio ao professor e alternativas para manter o interesse do aprendiz.

Já durante o mestrado, percebi que a vida acadêmica na pós-graduação exige muita maturidade e fiquei impactado com as demandas, tanto das aulas como do programa como um todo. Durante essa minha trajetória na extensão e no mestrado, aprendi a importância da observação e o quão impactante ela é nas tomadas de decisões. Em muitas ocasiões, me sentia pressionado e sabia que minha decisão seria fundamental para o prosseguimento das atividades do projeto, ou acarretaria consequências importantes no futuro. Essa lição levo comigo para as salas de aula, nas quais não há mais ninguém a quem eu possa recorrer; o bom andamento das atividades depende em grande parte do professor e hoje me sinto seguro o bastante para assumir esse papel.

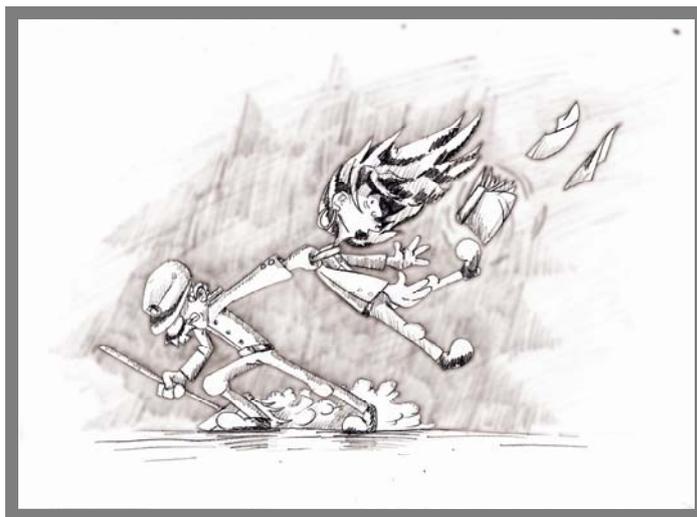
Meus professores do mestrado me ensinaram a mais valiosa lição até aqui: Se você quer ser um profissional da educação em nível acadêmico, é preciso que você se dedique de corpo e alma a esse intento, e que essa passe a ser a meta de sua vida, sem duvidar ou pestanejar. Sim, já que é preciso acumular um vasto conhecimento de sua área específica e áreas relacionadas para atender às exigências que um programa de pós-graduação coloca ao profissional.

Diferentemente da graduação, na pós, pude perceber que essa exigência de qualidade parte também dos próprios alunos, que já conseguem enxergar o valor que uma formação de qualidade pode proporcionar no futuro. Posso dizer que aprendi muito com cada um desses colegas, e consigo me reconhecer, em maior ou menor grau, em cada um deles e respeitar a paciência e consideração que todos tiveram comigo durante nosso convívio.

Figura 25 – Clandestino

Nessa penúltima ilustração, elaborada por Igor Carvalho Rodrigues, venho retratado como um clandestino nesse trem, alguém que não deveria estar ali, por um motivo ou outro. Minha experiência enquanto mestrando foi muito baseada nisso: sentia-me constantemente uma fraude por conta da falta de identificação com a academia.

Logo abaixo da figura, a penúltima parte do poema:



Cedo ou tarde iriam descobrir

Que não passo de uma farsa

Talvez muito bem elaborada, é verdade

Por um instante eu ouvi alguém dizer

Get outta here!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Minha história até aqui tenha sido cheia de altos e baixos. Tive muitas falhas e não fui um aluno brilhante, aliás, muito longe disso. O aluno da pós- graduação precisa ter nervos de aço,

isso é algo que aprendi do jeito mais difícil: na marra. Sinto que envelheci dez anos ou mais nesse último ano, tudo isso por não ter conseguido manejar eficientemente minha vida dentro e fora dos âmbitos da universidade.

O entrelaçar de todos esses aspectos de minha vida, me redescobrimo a cada instante e ter a ambição de contar essa história é algo que te consome, e tive problemas psicológicos que quase não consegui superar devido à falta de preparo emocional.

Desde o primeiro dia em que entrei no mestrado, e discutindo com meus colegas sinto que é algo geral, não consegui mais descansar plenamente, sempre havia algo em minha consciência clamando por minha atenção e me dizendo que tinha prazos a cumprir.

Cheguei a um ponto em que pensei em jogar tudo para o alto e desistir, mas agora me sinto um vencedor por ter conseguido chegar ao final dessa história, marcado sim, mas relativamente ileso. Tenho orgulho da minha história, independente dos percalços, me sinto fortalecido e lisonjeado por poder dividi-la com outras pessoas que possam estar passando pela mesma situação e encontrem força e motivação no meu exemplo e em minhas palavras.

Então respondendo às minhas perguntas de pesquisa:

a) Qual pode ser o papel de projetos de extensão no currículo do curso de Letras?

Eu diria que minha trajetória junto o projeto de extensão de tandem “Eu Ensino, Tu Ensinas, Nós Aprendemos: Histórias de Ensino e Aprendizagem via MSN Messenger” foi muito importante para que me tornasse um aluno mais comprometido no próprio curso de graduação, extremamente relevante em minha vida particular, me motivando a ser mais responsável, focado e perseverante nos afazeres e empenhos do dia-dia e fundamental na continuidade da minha vida acadêmica e suas conseqüentes repercussões em minha vida profissional.

Estar ligado a esse projeto me ensinou que os resultados não surgem do dia para a noite, e é preciso ser muito paciente e estar disposto a criar uma estrutura, uma base para qualquer que seja seu intento, dando passos relativamente lentos, mas firmes.

No tandem, tive grandes oportunidades que se mostraram muito produtivas e relevantes para minha história e para a de muitas outras pessoas, tanto é que estou falando dessa história que se desenrola há quase uma década. A mais importante lição que aprendi nessa minha jornada é a importância do trabalho em equipe. Para uma equipe focada e determinada, tenho convicção de que qualquer que seja a meta estabelecida por esse time, não existe obstáculo que não possa ser superado. Enquanto nossa equipe estava pensando e agindo como se fôssemos um só, tudo que planejávamos saía do papel e conseguíamos aplicar; todavia, quando passei a agir por conta própria, a motivação já não era a mesma e a dificuldade para colocar os projetos em prática era muito maior. Os desafios se multiplicam quando não se tem uma unidade bem definida, e isso acabou por afetar meu desempenho nos tempos derradeiros.

Então, o papel dos cursos de extensão no currículo do curso de letras é dar oportunidades reais a futuros professores de colocarem em prática as teorias e abordagens relacionadas às práticas de ensino tão discutidas durante a graduação, e dessa forma, dar sentido e motivação aos estudos.

Além disso, o envolvimento em projetos de extensão permite que o professor pré- serviço reflita de maneira crítica e embasada sobre sua própria prática e esteja mais preparado e amadurecido ao encarar as salas de aula, testando idéias e oferecendo ao profissional, oportunidades para pensar sua prática como pesquisador, ou seja, de modo não-convencional ou conformista.

Como se deu minha formação como docente a partir de minha experiência no projeto de extensão no qual ingressei?

Posso afirmar, com tranquilidade, que não fosse toda minha vivência junto ao projeto de extensão e todas as outras experiências desencadeadas por ele, teria desistido do caminho da docência. Todo esse processo em que estive envolvido e que, além de tudo, permitiu que desse continuidade à minha vida acadêmica, foi o combustível que realimentou minha convicção na educação como instrumento de mudanças e de formação de indivíduos mais críticos e preparados para enfrentar mudanças, e mais importante ainda, se afirmarem como agentes dessas mudanças.

Na graduação, havia um grande sentimento de descrédito que parecia ser geral e infundável, e não me surpreende que muitos dos meus mais queridos e talentosos colegas tenham abandonado o curso, alegando insatisfação. Tenho certeza que muitos desses teriam sido ótimos educadores se tivessem tido a oportunidade de canalizar suas habilidades e aptidões e colocá-las em prática em um projeto de extensão, assim como eu fiz.

Obviamente a insatisfação tem origens muito anteriores à graduação, e um exemplo que posso citar é que noventa por cento dos alunos ou até mais, nunca haviam tido o mínimo contato com lingüística, e eu me incluo nessa parcela. Esse descrédito não era exatamente com a graduação somente, mas sim, com a educação em nosso país que é tratada vergonhosamente e mascarada com índices mentirosos com propósitos eleitoreiros, mas nem quero entrar nesse assunto, porque essa é a maior chaga desse país corrupto e cada vez mais emburrecido, pelo qual nós mesmos somos responsáveis.

Ao desistirem, meus colegas assumiram essa chaga, todavia, ao não se imporem e jogarem tudo para o alto tão facilmente, foram coniventes com essa realidade. É óbvio que essa luta não é para todos, assumo, mas como cidadãos, temos a obrigação de lutar por uma educação melhor para nós mesmos, e para aqueles que virão depois de nós.

Houve limitações nessa pesquisa. Sinto que poderia ter registrado melhor minha história, já que me preocupei demasiadamente em ser o monitor do tandem, e demorei bastante para me desvencilhar desse papel e entender a guinada que minha pesquisa havia tomado, ou seja, voltar às atenções para minha história de formação docente, e não a história do projeto de extensão e seus participantes. Sinto também que poderia ter articulado melhor os conceitos teóricos com as composições de sentido. Embora os tenha compreendido, se houvesse mais atenção à parte de leitura, o trabalho poderia ter melhor embasamento e densidade teóricos.

Entretanto, esses equívocos podem ser resolvidos no futuro, em alguma das vastas possibilidades de pesquisa que o tandem deixa, tais como: questões sobre autonomia do participante do tandem, construções identitárias dos professores pré-serviço, a prática do tandem em si, processo de formação de comunidades de aprendizagem, o ensino de línguas fora das quatro paredes da sala de aula, e muitos outros temas que, certamente, poderão ser explorados.

Depois de toda essa história sobre encontrar um caminho, o meu eu docente, não consigo mais desvencilhar nenhuma dessas facetas do meu ser, e entendo que esse processo de formação docente é contínuo e ininterrupto. Ao tentar separar cada uma dessas facetas, só pude comprovar o quanto elas então intrinsecamente ligadas uma a outra. O músico William é tão fundamental para o professor William, quanto toda minha formação intelectual e acadêmica. Olhando pra mim mesmo, só consigo enxergar uma massa disforme e bizarra, um emaranhando de influências, pensadores, poetas, músicos, redatores, jornalista, atores, teóricos, professores, colegas, idéias, ideais e filosofias que me ajudam a filtrar a realidade e reinterpretá-la de um jeito que só eu poderia. Citando Raul Seixas, em uma de suas mais geniais composições, “eu prefiro ser essa metamorfose ambulante, do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo”.

O que analiso é que, a partir da minha experiência no curso de extensão, e, sobretudo, como aluno do mestrado que pensa e narra sua prática, é que tive real noção da dimensão da profissão e das conseqüentes responsabilidades inerentes ao trato com o público. Adquiri a flexibilidade e a inteligência necessárias para lidar com as diferenças entre as pessoas e sensibilidade para distinguir seus atributos e deficiências.

Estive em contato com pessoas dispostas a repensar a educação e considerar novas formas e ferramentas para realizá-la, e essas pessoas de todo o mundo, se tornaram modelos de conduta e aprimoramento pessoal durante minha trajetória. Todas essas pessoas e histórias tornaram-se também, parte integrante de quem eu sou, e um vislumbre de quem eu quero me tornar.

Termino aqui meu relato extremamente emocionado e orgulhoso pela minha história e convicto de que sou parte de um grupo que quer fazer diferente e esse volume é a primeira parte dessa ambição de transformação contínua da realidade em que vivo para uma realidade em que eu gostaria de viver.

Figura 26 – Mama I'm Coming Home



Por mais incrível que possa parecer
Conseguí ajudar o trem a ser conduzido até aqui

Jamais esperei

Nem mesmo em meu mais doce sonho

Que fosse crescer tanto assim

Saio daqui com a cabeça erguida

E orgulho pelas regras que transgredi

Deixo de presente o meu livro de memórias

O exemplo de Guy Fawkes

E comigo e sensação maravilhosa

De que meu dever eu cumpri!

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. CUNHA, M.J.C. (Orgs). *Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas*. Brasília: EdUnB; Campinas: Pontes Editores, 2007, p. 33-37

BEDRAN, P.F. A (re) construção das crenças do par interagente e dos professores-mediadores no teletandem. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. UNESP – Universidade Estadual Paulista. 2008. Orientação: Dra. M. Helena V. Abrahão

BORG, S. Teachers cognition in language teaching: A review of research on what languages teachers think, know, believe and do. . *Language Teaching*, vol. 36, p.81 -109, 2003

_____. *Teachers Cognition and language education*. London, UK. Continuum, 2006

BRANDÃO, A. C. L. Monitorando a procura de parceiros de e-tandem: uma experiência de formação de professor. In: XIII Simpósio Nacional de Letras e Linguística/ III Simpósio Internacional de Letras e Linguística, 2011, Uberlândia/MG. Resumos, 2011.

CELANI, Maria Antonieta Alba (org.) (2003) *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. – (Coleção As faces da Linguística Aplicada) 231 p.

CHRISTOUPoulos, T. *Estado da arte em Comunidades de Prática*. In: *Conexões Científicas*. Disponível em: www.escolanarede.sefaz.rs.gov.br Acesso em: 14 de maio de 2011.

CLANDININ, D. J. & CONNELLY, F. M. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco: JosseyBass.

CONSOLO, D.A. e VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. *Pesquisas em Ensino e Aprendizagem no Teletandem Brasil: Línguas estrangeiras para todos*. Campinas: Pontes Editores, 2010.

DEWEY, John. *Experiência e educação*; Tradução de Anísio Teixeira. 2ª ed São Paulo: Ed. Nacional, 1976.

DEWEY, John. *Reconstrução em Filosofia*. 2ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DIAS, Naildir Alves do Amaral. *Histórias de Formação de Professores de Língua Estrangeira em Contexto de Tandem* – Dissertação de Mestrado - 2009

ELY, M.; VINZ, R.; DOWNING, M.; ANZUL, M. *On writing qualitative research: living by words*. London on Philadelphia: Routledge Falmer, 1997. 411p.

FAVORETTO, Celso. USP – Faculdade de Educação - Dewey: *A Relevância da Experiência*. Vídeo disponibilizado pela UnivespTV no endereço <http://www.youtube.com/watch?v=-Tc-vEXvg1I> , enviado em 19/07/2010 e acessado em 14/09/2012

INKWELL, I. *Two to Tandem*. Disponível online em <http://stiefelsinkwell.wordpress.com/2011/06/01/two-to-tandem/> em 08/10/2011

KEARSLEY, G. (1997). The Virtual Professor: A Personal Case Study. (<http://home.sprynet.com/~gkearsley/virtual.htm>)

KFOURI-KANEOYA, M.L.C. *A formação inicial de professores de línguas para o teletandem: um diálogo entre crenças, discurso e reflexão profissional. Intercâmbio (CD-ROM)*. , v.17, 2008

KIMIECK, J. L. *Consolidação de comunidades de prática: em estudo de caso no PROINFO*. Dissertação de Mestrado. CEFET-Paraná. Curitiba, 2002. Disponível em: www.ppgte.ct.utfpr.edu.br/dissertacoes/2002/kimieck.pdf

KORTHAGEN, F.A.J; KESSELS, J.P.A. *Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education*. *Educational Researcher*, vol. 28, n. 4, p. 04-17, 1999

LIBERALI, F. C. *Formação Crítica de Educadores: questões fundamentais*. Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008.

MAGALHÃES, M.C.C. *A linguagem na formação de professores reflexivos e críticos*. In:(Org.) *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 59-85.

MELLO, Dilma Maria de. *Histórias de Subversão do Currículo, Conflitos e Resistências: Buscando Espaço para a Formação do Professor na Aula de Língua Inglesa do Curso de Letras*. 2005.225 f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

MEZIROU, J. (1990) *Fostering Critical Reflection in Adulthood*. San Francisco. Jossey-Bass Publishers

MIGLIORANÇA, Cássia Regina. *Aprendizagem de língua italiana em TANDEM via MSN Messenger: Histórias de aprendizagem de língua e de construção de identidade*. *Revista Intercâmbio*, volume XIX: 81-100, 2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP. ISSN 1806-275x

SHNEIDERMAN, B. (1994) *Education by Engagement and Construction: Can Distance Education be Better than Face-to-Face?*
[<http://www.hitl.washington.edu/scivw/EVE/distance.html>]

SHNEIDERMAN, B. (1988), *Relate-Create-Donate: An educational philosophy for the cyber-generation*. *Computers & Education*, in press.

SIMPSON, D. J., JACKSON, M. J. B. , AYCOCK, J. C.; *John Dewey and the Art of Teaching: Toward Reflective and Imaginative Practice*, Sage, 2004, p.100.

SOUZA, Sery Lemos. O Software Público Brasileiro. In.: *ENCONTRO NACIONAL DE TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO. II ENSPG – Projetos e Gestão Estratégica. O Modelo do Portal do Software Público e o Ambiente Avalia*. SPB. Brasília: outubro 2011

TELLES, João Antônio. A TRAJETÓRIA NARRATIVA: *Histórias sobre a formação do Professor de Línguas e suas práticas pedagógicas*. *Trab. Ling. Aplic*, (34): 79-92, Julho/Dezembro 1999

_____ *Teletandem Brasil – Línguas Estrangeiras para Todos*. Projeto de pesquisa, Faculdade de Ciências e Letras, Campus Assis, 2006. 28 p.

VYGOTSKY, L. *A formação social da mente*. Trad. José Cipolla Neto; Luís Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1994

WENGER, E. C. (2000). *Comunidades de prática: a fronteira organizacional*. In Harvard Business Review, pages 139–145.

_____ *Communities of practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p.174

WISDOM, Alex. *John Dewey Experience and Education: A Brief Summary* (2012) Vídeo disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=zwIcl-G93Mo> e acessado em 14/09/2012

