

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
CÁSSIA REGINA MIGLIORANÇA

“VAMOS TENTAR UM *TANDEM*?”

Histórias de ser pesquisadora, novas tecnologias e poder

UBERLÂNDIA - MG

2011

CÁSSIA REGINA MIGLIORANÇA

“VAMOS TENTAR UM *TANDEM*?”

Histórias de ser pesquisadora, novas tecnologias e poder

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos - Curso de Mestrado em Estudos Linguísticos, do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia – como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Área de Concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada

Linha de Pesquisa: Estudos sobre o Ensino e a Aprendizagem de Línguas.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Inês Vasconcelos Felice

UBERLÂNDIA

2011

“VAMOS TENTAR UM TANDEM?”

Histórias de ser pesquisadora, novas tecnologias e poder

Cássia Regina Migliorança

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos - Curso de Mestrado em Estudos Linguísticos, do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia – como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Área de Concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada

Dissertação submetida em/...../.....à Banca Examinadora constituída pelos professores:

Prof^a Dr^a Maria Inês Vasconcelos Felice
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
Orientadora

Prof. Dr. Waldenor Barros Moraes Filho
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Prof. Dr. Luiz Fernando Gomes
Universidade de Sorocaba (UNISO)

UBERLÂNDIA

2011

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, meus heróis, que, desde a mais tenra infância, me deram incentivo, liberdade e amor para desbravar todas as possibilidades que esta vida e este mundo oferecem.

Ao Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, por esta e todas as oportunidades que ofereceu, e a todos os professores do Curso de Mestrado que fizeram parte da minha infinita história de construção de conhecimentos.

À minha primeira orientadora, Prof^a Dr^a Dilma Maria de Mello, por todos os trabalhos que desenvolvemos juntas desde a graduação, bem como ao GPNEP (Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação do Professor) por terem contribuído com as minhas reflexões sobre Pesquisa Narrativa e com o desenvolvimento desta dissertação.

À minha orientadora no presente, Prof^a Dr^a Maria Inês Vasconcelos Felice, pela coragem de “pegar o bonde andando” e, com paciência, compreensão, ternura e um sorriso constante no rosto, me ajudar a concluir mais essa etapa da minha vida acadêmica e pessoal.

Aos Profs. Drs. Waldenor Barros Moraes Filho e Luiz Fernando Gomes, por terem aceitado fazer parte da minha banca de defesa e contribuir com o trabalho desenvolvido.

A todos os colegas do Programa e aos amigos que conquistei no meio acadêmico. De todos levo um pouco, e estou certa de que um pouco também deixei.

Ao DEFAIT (Departamento de Relações Exteriores e Comércio Internacional) do Canadá, especialmente pela oportunidade de participar do ELAP (Programa Líderes Emergentes da América).

À Prof^a. Dr^a. Jean Clandinin, da Faculdade de Educação da Universidade de Alberta, que me ensinou, mostrando na prática, que a Pesquisa Narrativa pode ser uma filosofia de vida: *Everything can be otherwise* – tudo pode ser de outra maneira. A todos os colegas da mesma faculdade, com os quais tive a única e inestimável oportunidade de conviver e trabalhar. Kirstie, secretária sempre sorridente e atenciosa; Lee, Sonia, Tammy, Sean e Byung-Geuk, meus vizinhos de mesa no nosso *office* e novos amigos; Simmee, Sandra e Suzanna, colegas sempre prontas para ajudar e para conversar; às colegas Nicole, Keri e Margot, pela preciosa ajuda na continuação da escrita da minha dissertação e pelos momentos de conversa descontraída; aos demais colegas, Bill, Zoe, Debbie e Trudy, pelo bom humor, pelas considerações sobre Pesquisa Narrativa e pela boa companhia de sempre.

Aos amigos-pra-todas-as-horas, companheiros-e-confidentes-fiéis, Léo, Tuca, Lara e Ju, que sempre, independente da distância, estiveram comigo, presentes.

Aos amigos brasileiros em Edmonton, que me apoiaram desde a minha chegada, me mostrando o lado bom da neve e do frio, com seu calor humano. A um amigo em especial, que me ajudou a enxergar que vivemos uma única vez e que “A vida é como um estacionamento – é preciso que escolhamos a nossa vaga”. Também, aos amigos estrangeiros em Edmonton – canadenses, sérvias, alemães, mexicanos, jamaicanos, panamenhos, venezuelanos, iranianos, colombianos, australianos, indianos e chineses – pela companhia, pela amizade sincera nas horas em que mais precisei, pela alegria, por terem feito parte de uma das épocas mais felizes da minha vida.

À minha família, grande e inigualável família, que me reanimou e reanima sempre com o bom humor, a sinceridade, a união e a simplicidade de viver.

À Profª Maidi, pelas horas dedicadas à revisão desta dissertação.

Aos alunos Pedro e Davi, da faculdade de Música da UFU, que, no dia da minha defesa, me ajudaram a consertar a corda do meu violão, que arrebentou duas horas antes da defesa, momento em que ele foi usado.

Enfim, a todos os que, direta ou indiretamente, têm colaborado com meu crescimento e amadurecimento pessoal e acadêmico.

de um modo

Aos que acreditam que sempre é tempo de recomeçar

*d
i
f
e
r
e
n
t
e.*

*Escreva a sua história na areia da praia,
Para que as ondas a levem através dos 7 mares;
Até tornar-se lenda na boca de estrelas cadentes.*

*Conte a sua história ao vento,
Cante aos mares para os muitos marujos;
Cujos olhos são faróis sujos e sem brilho.*

*Escreva no asfalto com sangue,
Grite bem alto a sua história antes que ela seja varrida na
Manhã seguinte pelos garis.*

*Abra o peito em direção dos canhões,
Suba nos tanques de Pequim,
Derrube os muros de Berlim,
Destrua as cátedras de Paris.*

*Defenda a sua palavra,
A vida não vale nada se você não tem uma boa história pra contar.*

(Pedro Bial)

RESUMO

Não sei dizer se este trabalho é a história que vou contar, ou se esta história é o trabalho que vou apresentar. As duas coisas estão muito imbricadas para sofrerem esta distinção. Tenho como objetivo narrar e analisar a tentativa de uma experiência de aprendizagem em prática de *Tandem* via *MSN Messenger* em uma escola pública da região do Triângulo Mineiro, com base nos pressupostos da Pesquisa Narrativa, de acordo com Connelly; Clandinin, 2000, 2004, 2005) e Ely (2007). Relaciono, ao longo deste relato, principalmente, estudos sobre, e experiências com, prática de *tandem*, de acordo com Migliorança (2007), Brammerts e Calvert (2003), Telles; Vassallo (2005) e Telles (2006); ensino e aprendizagem de línguas e novas tecnologias, segundo Warschauer (1996, 1997), Moita Lopes (2005) e Paiva (2006); e linguagem e poder, com base em Fairclough (1989, 2009). As histórias vividas durante a pesquisa foram analisadas pela composição de sentidos, com base nos estudos realizados por Ely; Vinz; Downing; Anzul (2001). Pude perceber que as relações de poder presentes no campo de pesquisa, incluindo pressuposições que fiz sobre o uso das novas tecnologias, tiveram influência no encaminhamento da pesquisa, resultando no não acontecimento da prática de *tandem* conforme inicialmente planejado e na mudança de perspectiva de análise após a qualificação. Apesar dos (im)previstos – que a Pesquisa Narrativa sempre prevê –, a tecnologia exerceu um papel significativo para os participantes na descoberta de recursos para aprendizagem de língua Inglesa e no início de um possível processo de mudança na prática da professora participante. Além disso, a tecnologia possibilitou aos alunos participantes o contato com alunos de uma escola estrangeira e momentos de *tandem* cultural, o que pareceu ter um possível impacto na aprendizagem dos alunos em relação à motivação, à autonomia e à compreensão de aspectos culturais.

PALAVRAS-CHAVE: *Tandem*, novas tecnologias, relações de poder, ensinoaprendizagem

ABSTRACT

I can't say if this dissertation is the story I will tell or if this story is the dissertation I will present. Both story and dissertation are too imbricated to be distinguished. I aim at narrating and analyzing the attempt to propose an experience of learning in Tandem practice through MSN Messenger in a public school in the Triangulo Mineiro region, based on the principles of Narrative Inquiry, according to Connelly; Clandinin, 2000, 2004, 2005) and Ely (2007). I relate throughout this report mainly studies on, and experiences with, tandem practice, according to Migliorança (2007), Telles (2006), Telles; Vassallo (2005), and Brammerts and Calvert (2003); teaching and learning languages and new technologies, based on Moita Lopes (2005), Paiva (2006) and Warschauer (1996, 1997); and language and power, according to Fairclough (1989, 2009). The stories lived during the research were analyzed from the sense making principles, based on Ely, Vinz, Downing, e Anzul (2001). I could notice that the relations of power present in the research field, including assumptions I had about the use of new technologies, influenced on the research routing, resulting on the non-occurrence of the *tandem* practice according to the former plan and on the change of the analysis perspective after the qualification session. Despite of the (un)expected aspects – what Narrative Inquiry always foresees -, technology had a meaningful role in the discovery of English learning resources by the student participants and to the beginning of a possible process of change in the teacher's practice. Furthermore, technology enabled the participants to contact students of a foreign school and moments of a cultural tandem, which seemed to have a possible impact on their learning in relation to motivation, autonomy and understanding of cultural aspects.

KEY WORDS: Tandem, new Technologies, power relationships, teaching and learning

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
Um mundo que se transforma: vivendo a evolução tecnológica.....	15
Que monstro é esse? A história do microcomputador.....	16
“Quer ser o meu amigo virtual?”	17
O novo mundo.....	18
O novo embarque no MSN Messenger.....	19
A que me leva tudo isso?.....	20
CAPÍTULO I - ALGUNS PORTOS: Perspectivas teóricas que me acompanham nesta viagem.....	24
1.1. <i>Tandem, Teletandem, Webtandem</i> : o que são?.....	24
1.2. Prática de <i>tandem</i> e comunicação.....	30
1.3. O espaço desta prática nos ensinos fundamental e médio.....	33
1.4. Desatando nós: que língua é essa?.....	35
CAPÍTULO II - METODOLOGIA DE PESQUISA.....	40
2.1. A Pesquisa Narrativa.....	40
2.2. Falando em história.....	43
2.3. O porquê da escolha.....	46
2.4. A paisagem de Pesquisa.....	48
2.5. Como documentei a experiência – Instrumentos.....	49
2.6. Participantes, meus pequenos aventureiros.....	50
CAPÍTULO III - A EXPERIÊNCIA VIVIDA: Contando histórias e (re)compondo sentidos.....	53
3.1. PONTO DE VISTA 1 – O que eu queria ver?.....	55
3.1.1. Histórias de parceria estrangeira.....	55
3.1.2. História de parceria nacional.....	60
PORTA 1 – O contexto.....	60
PORTA 2 – A diretora anfitriã.....	64
PORTA 3 – Negociando com a professora.....	66
As portas em interação: Idas e vindas para o início das atividades.....	68
No computador eu sei... – Buscando não impor.....	71
3.1.3. POR SITES NUNCA D’ANTES NAVEGADOS – o curso de Letramento Digital.....	73

3.1.3.1. Cinco, quatro três, dois, um...? – Está chegando a hora, mas... O que acontece com meus planos?.....	73
3.1.3.2. O curso de Letramento Digital: ferramentas para o processo de Aprendizagem.....	75
3.2. NOVAS HISTÓRIAS + O PONTO DE VISTA DO OUTRO = MEU PONTO DE VISTA 2.....	91
“Ela é super aberta a novas ideias” – o que é “novo” e para quem?.....	94
Internet e aprendizagem em um mundo globalizado: pressuposições.....	100
Resistência e insubordinação.....	103
Quem sou eu e quem está comigo?.....	107
Negociando relações: papéis alterados, objetivos repensados.....	107
A pesquisa “Ciranda”: Eu no centro, as crianças em volta.....	109
Foi dado o primeiro passo: O papel das novas tecnologias na experiência.....	113
3.3. NÃO DIGA ADEUS – A saída do campo e rompimento das relações de pesquisa.....	127
CONSIDERAÇÕES FINAIS – Abrindo portas, criando coragem.....	131
Mochila nas costas... bagagem de sonhos.....	135
REFERÊNCIAS.....	136
ANEXOS.....	142
Anexo I – Termo de Consetimento Livre e Esclarecido (Escola).....	142
Anexo II – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Pais).....	144
Anexo III – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Professora).....	146
Anexo IV – Plano de Curso de Letramento Digital.....	148

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – <i>Tandem</i>	25
Figura 2 – <i>Global Gateway</i>	55
Figura 3 – O contexto.....	60
Figura 4 – O caminho da escola.....	62
Figura 5 – A diretora.....	64
Figura 6 – A professora.....	67
Figura 7 – Bate-papo.....	69
Figura 8 – Participantes em ação.....	75
Figura 9 – Interação.....	86
Figura 10 - Motivação.....	86
Figura 11 – Instâncias de poder.....	108
Figura 12 – Ciranda.....	109
Figura 13 - Estratégia comunicativa <i>smile</i>	117
Figura 14 – Uso do tradutor.....	117
Figura 15 – O tempo.....	124
Figura 16 – Final de ano.....	128

Sempre fui menina...

Menina do pé de manga
Do banho em poça de chuva
De volta de bicicleta
De pulo de amarelinha
De mergulho na piscina
De escorregar no tobogã

Fui menina de mão na enxada
Companheirona do pai
Arrastando galharia
Tirando prego em madeira
Aprendendo pelo choro
Recompensado em sorvete, em dinheiro,
em carinho

Menina do quebra-cabeça
De histórias de capa dura
Dos joguinhos de memória
Do banco imobiliário
Da Bolinha de Sabão

Primeiro computador
“Micro computador”
Segundo, terceiro, e quarto...
Menina do curso de inglês
Do primeiro emprego
Primeiro namorado
De um passado arrependido

Da Internet
Agora c’o mundo todo
Bate-papo
Uberlândia
Eduardo
Letras, Daud, Dilma, Tandem
Itália, Tina,
Menina do mestrado

Sou menina como os meninos, erro, brinco, interajo.
Sou curiosa como eles, animada como eles
Gosto é do que é novo,
Mas o novo tem que ser legal.

P.S.: Aos meus pais, perdão pelas contestações que me levaram para tão longe.

INTRODUÇÃO

A opção pela metodologia da Pesquisa Narrativa permite que eu inicie esta dissertação com o relato das minhas histórias pessoais que, certamente, têm influência sobre as histórias vividas no presente e sobre o olhar lançado sobre elas. Quando nós, Pesquisadores Narrativos, vamos para a pesquisa, não temos como objetivo observar à distância, anotando ou gravando todos os movimentos, para, em seguida, nos distanciarmos friamente e analisarmos os dados observados. Pesquisar, segundo Clandinin e Connelly (2000), é viver novas histórias: a história de pesquisar e a história pesquisada. A maneira como as vivenciamos, os sentimentos que são experienciados, o recontar posterior e a construção de sentidos para elas são criados, em parte, a partir das nossas próprias histórias de vida, e na outra, a partir das histórias dos participantes.

O pesquisador é parte da pesquisa, e por isso é compreendido com um ser humano formado pela vivência ininterrupta de histórias, de todas as naturezas: histórias de família, histórias de escola, de amizade, de profissão, de universidade, entre muitas outras que poderiam ser elencadas.

Foram as minhas experiências pessoais que me levaram a, inicialmente, construir um sentido para as histórias que vivi com os participantes da minha pesquisa que se relacionava muito mais às minhas experiências pessoais do que às que vivi neste estudo. Eu construí sentidos para reflexos muito periféricos de uma experiência de aprendizagem em *tandem* que poderia ter acontecido, mas não aconteceu. Enquanto eu insistia em me concentrar nesta possível “periferia” da (quase) experiência, havia questões mais importantes que estavam sendo ignoradas: possíveis porquês de o *tandem* não ter acontecido, por exemplo.

Para tentar entender como cheguei ao meu *puzzle*¹ de pesquisa envolvendo a aprendizagem em *tandem* e o meu ponto de vista inicial na construção de sentido para a experiência, inicio esta dissertação fazendo um relato autobiográfico que envolve histórias de filha, de família, de escola, de cultura, de viagens e reencontros, e a relação destas histórias com as novas tecnologias.

¹ Segundo Clandinin e Connelly (2000), “Pesquisas Narrativas são sempre compostas em torno de um questionamento particular, um *puzzle* de pesquisa” (p. 124, tradução minha – *Narrative inquiries are always composed around a particular wonder, a research puzzle*). Desta forma, o *puzzle* é algo que nos “incomoda”, que nos leva a pensar em uma pesquisa. As perguntas de pesquisa, em si, são elaboradas em torno do *puzzle*, desse questionamento que o pesquisador se faz. Entendo que um único *puzzle* pode levar ao desenvolvimento de várias pesquisas. Por isso, optei por manter o termo em inglês, porque traduzi-lo como “quebra-cabeça” daria a ideia de algo que pode ser concluído, e, além disso, que pode ser concluído de uma única forma, o que não se aplica à definição dada pelos autores.

Um mundo que se transforma: vivendo a evolução tecnológica

Desde que comecei a me dar conta do mundo que me cercava, pude vivenciar transformações tecnológicas que mudaram não só a minha rotina, mas também o meu destino. Além das praticidades que o desenvolvimento da tecnologia trouxe para o meu cotidiano, a escrita desta dissertação é resultado das influências decisivas que ela exerceu sobre minha vida pessoal e profissional.

Olhando para trás, no início da história de viver histórias no mundo, lembro que dentre as várias fitas cassetes disponíveis, no acervo de músicas de casa, na porta de baixo da estante jaz, até hoje, uma coleção de discos de vinil. Tive a sorte de nascer em uma família com condições econômicas favoráveis, o que me colocava em contato com as novidades tecnológicas mais rapidamente do que nos lares de vários amigos de infância. Na minha casa, por exemplo, o gravador de fitas, o aparelho de som com “entrada” para discos de vinil e, posteriormente, o tocador de CDs chegaram com mais antecedência. Até brinquedos mais sofisticados chegavam com antecedência na minha casa: um boneco que cantava o hino do Palmeiras e uma boneca a pilhas que soprava bolas de sabão.

Nasci numa pacata cidade de 8 mil habitantes, no oeste do Paraná, e posso considerar que, no percurso da minha vida, experimentei algumas das mudanças tecnológicas mais marcantes da história. Embora em cidades maiores a realidade fosse diferente, na minha as coisas continuam chegando com um pouco de atraso. Até, mais ou menos, os meus dez ou doze anos de idade, era necessário telefonar para a rádio e solicitar uma música para gravar em uma fita, a fim de que fosse possível escutá-la posteriormente. Havia, sim, CDs disponíveis em uma cidade vizinha um pouco maior do que a minha, mas o preço era ainda inacessível. Este recurso gerava, frequentemente, discórdias em casa, já que não raro eu gravava sobre músicas do meu irmão.

Poder comprar um CD com as músicas de artistas favoritos foi um grande presente da evolução tecnológica, embora eu nunca os tenha colecionado. O DVD, então, veio muito tempo mais tarde, substituindo as fitas em VHS nas locadoras somente após o ano 2000. Durante toda a infância e adolescência, visitei locadoras a fim de locar fitas em VHS para poder assistir a filmes. Embora os DVDs tenham chegado, a cidade até hoje não conta com um cinema.

Além do universo tecnológico relacionado à música e ao cinema, foram marcantes também a aquisição da primeira sanduicheira (“não queima, não passa do ponto e acende a luzinha verde quando está pronto”), da cafeteira (“basta colocar o pó e a água, que o resto ela

faz sozinha”), do liquidificador com função auto-limpante (basta colocar água com sabão, e apertar o botão ‘pulsar’”) e com processador de alimentos (“basta colocar os alimentos inteiros que ela pica como jamais se conseguiria fazer com a mão”), e, dentre outros que se tornaram tão normais que não são mais percebidos, a instalação de um portão eletrônico na garagem, somente no ano de 2009.

Entretanto, apesar da relevância dessas mudanças tecnológicas na minha rotina do passado, a chegada do primeiro computador foi, certamente, o fato tecnológico que permanecerá na lembrança com a maior clareza de todos.

Que monstro é esse? A história do microcomputador

Lembro-me vagamente sobre quando ganhamos nosso primeiro computador. Um dos primeiros da minha grande cidade, com seus 8 mil habitantes. Era o famoso “micro-computador”. Não sabíamos absolutamente nada sobre aquela máquina preta e pequena, localizada no quarto da nossa empregada, mas percebíamos que era um gigantesco avanço em relação à máquina de escrever com a qual convivíamos.

Os boatos sobre a máquina corriam pela vizinhança. Um deles, especialmente, me assustava. Disseram que “se pegasse vírus, destruía a máquina”. Meu medo era sempre que ela explodisse enquanto EU estivesse usando. Ou então que algum ser horrível aparecesse na tela sem aviso prévio e me capturasse para um planeta distante. Nunca aconteceu, para o nosso alívio!

Outro interessante que saiu foi “Vicia, hein??? Tem que ter muito cuidado. Não pode ficar muito tempo na frente da tela”. Tudo bem. Eu ia, jogava um pouquinho e saía, mas nunca percebi um desejo de derreter a máquina e bebê-la até me embriagar, ou de enrolar em palha de milho e fumar como minha tia fumava seus cigarros. Vício, para mim, só podia ser isso. Psicologia zero! O interesse era na concretude, o que podia ver, tocar e experimentar.

Dos joguinhos do microcomputador ao curso de informática, alguns anos mais tarde. O velho ideal de computador para diversão foi substituído por objetivos não menos interessantes: digitar textos, usando um programa chamado “Editor de textos” e ter a possibilidade de apagar, sem perder o trabalho todo, como ocorria com a máquina de escrever. Éramos hipnotizados pela tela, embora ela ainda fosse verde e preta. Ainda, era possível jogar Força, o mais badalado de todos os jogos e a mais divertida de todas as tarefas do computador.

“Quer ser o meu amigo virtual?”

Não bastassem todas as vantagens do computador em relação às velhas máquinas de escrever, o surgimento dos bate-papos foi tão importante na vida dos adolescentes da minha época quanto deve ter sido a roda para os antigos. Quão impressionados ficamos nós ao perceber a possibilidade de transpor barreiras por meio de uma ligação telefônica, conversar com pessoas de todos os lugares, sem pagar a mais por isso.

“Quer ser meu amigo virtual?”, pronunciado entre nós, alunos de informática, com um sotaque germânico bem acentuado, foi uma piada que surgiu quando a professora de informática, buscando dar as orientações sobre como interagir na Internet, sugeriu aos alunos a pergunta: “Quer ser meu amigo virtual?”. Quão artificial seria um bate-papo assim! Não era isso que faríamos, pois sabíamos muito bem como conversar com alguém. Ninguém encontrava, nem encontra até hoje, outra pessoa na rua e pergunta se ela deseja ser seu amigo.

Bater papo pela Internet não passava, portanto, de um mero divertimento, um meio fácil e rápido de conhecer pessoas, no qual dispendíamos madrugadas e madrugadas, uma vez que, após a meia-noite, pagávamos o preço do pulso único. Seria precipitado dizer, porém, que nenhum conhecimento era trocado ou construído nestes bate-papos, pois a troca de informações sobre os lugares onde vivíamos, sobre nossas culturas e hábitos era a base do assunto das nossas interações.

Anos mais tarde, esta possibilidade de contato com outros usuários viria a mudar minha vida radicalmente. As opções de programas para encontrar pessoas *online* cresceram muito em um período de menos de dez anos. Além de um famoso *site*, dividido em salas de bate-papo, opções como ICQ e mIRC já estavam disponíveis na rede. Foi este último o responsável pela grande transformação.

Descontente com uma vida limitada pelas paredes de uma seita religiosa e pelas limitações de um namoro nada profícuo e promissor, busquei novas experiências. O mIRC ainda era um lugar de diversão, que também disponibilizava salas temáticas que os usuários escolhiam de acordo com seus interesses. Foi na sala *#linegames* que joguei e no MSN Messenger que interagi com meu segundo companheiro, pretexto para que eu tomasse coragem e realizasse uma reviravolta na minha vida.

Mudar de vida incluiria, neste caso, deixar a minha cidade em busca de novos sonhos. Abandonei a faculdade que estava cursando, e mudei-me para Uberlândia para começar, praticamente, uma vida nova. Cruzei novas fronteiras. Abri o portão da escola da vida e embarquei na oportunidade de viver uma nova experiência, agora não mais no Paraná, mas

em Minas Gerais. Não sentia medo, mas curiosidade. Como seria a vida fora e tão longe de casa?

O novo mundo

A sensação de súbita expansão das possibilidades de cruzar fronteiras me encantava. Quanta gente havia fora do meu mundo, restrito até havia pouco tempo ao interiorano oeste do Paraná, e quantas formas diferentes de vida, de língua, de cultura...

O ingresso na Universidade somente somou ao que eu já havia percebido: reunia pessoas de todos os cantos do país e até do estrangeiro, desde o nordeste, até o norte, sudeste e o próprio sul. Eu pertencia, agora, não mais ao pequeno espaço escolar de antes, mas a praticamente um novo mundo com seus vários territórios.

Eu pertencia ao curso de Letras, que trouxe surpresas boas e outras não tão surpreendentes assim. Quem foi criança já passou pela situação de ter que memorizar e reproduzir falas de professores os mais diversos, e eu pensava que aprenderia a ser uma professora diferente. Para o meu desencanto, as coisas pareciam continuar muito iguais. Haviam fechado o portão da escola? Poderia eu sair do lugar onde eu estava e desbravar novos caminhos? Eu gostaria de levar minha mala comigo, sem precisar comprar roupas e calçados novos, ou nova maquiagem.

O que eu tinha aprendido na escola de idiomas, havia aproximadamente 8 anos, deveria ter utilidade no caminho de professora que eu buscava trilhar. Por que eu não estava usando o Inglês que eu já sabia? Por que, no primeiro período, eu estava em uma turma de nível pré-intermediário e, no quarto, dois anos mais tarde, ainda no intermediário, ouvindo explicações gramaticais e não construindo outro tipo de conhecimento?

Em um determinado momento, cogitei a possibilidade de construir conhecimento sobre outra língua estrangeira fazendo uso da que eu já sabia. Imaginava-me perante uma turma, de 15 a 20 alunos, 10 ou 15 anos mais tarde, ministrando aulas de língua estrangeira em outra língua estrangeira. Pensava que, se o mundo exige tanto que se aprenda Inglês, por exemplo, em pouco tempo muitas crianças e adolescentes saberiam a língua. E vão usá-la como? E se não tiverem condições de viajar ao exterior? Podem usá-la na aprendizagem de outra língua.

Foi agarrando firmemente a ideia que procurei alguém que topasse “me buscar no portão da escola”. Depois de muitas tentativas frustradas, encontrei mãos amigas pelo caminho, que me pegaram pelo ombro e me levaram ao portão que eu tanto buscava.

O novo embarque no MSN Messenger

A partir dos meus anseios como professora em formação e como aprendiz que havia e sido e continuava sendo, decidi, juntamente com a minha orientadora na época, o caminho do *Tandem* pelo *MSN Messenger*. Ali estava ele, novamente, de portas abertas para me levar em uma nova viagem, desta vez muito mais distante, pra lá do oceano, na Europa.

O primeiro objetivo do projeto de Iniciação Científica a ser desenvolvido era descrever e analisar o uso de uma L2 na aprendizagem de uma L3. Seria a possibilidade de observar, naquele contexto específico, a curiosidade que me havia levado por aquele caminho de investigação. Analisaria, portanto, a minha própria prática, e o primeiro passo seria encontrar uma parceira.

Fiz cadastro em alguns *sites* de busca de parceiros, e de um deles obtive a resposta da Tina², que concordou em participar da minha pesquisa. Ela era italiana, na época com 25 anos e, coincidentemente, estava no curso de Letras. Entretanto, era um curso com características de bacharelado, embora não tivesse como objetivo a formação de pesquisadores. O curso que ela frequentava objetivava à inserção no mercado de trabalho em áreas como comércio exterior.

Interagi com a Tina por quase dois anos, inicialmente com frequência de 2 vezes por semana, 1 hora por dia. Em seguida, por questões de tempo, passamos a nos encontrar 1 vez por semana. Quando ela concluiu a faculdade e começou a trabalhar, infelizmente tivemos que interromper as sessões.

Essa experiência marcou minha história pessoal, profissional e como pesquisadora. Pessoal, porque sou filha de pai descendente de italianos, e a cultura da Itália esteve sempre posta à mesa na minha casa (um bom vinho, salames, queijos, macarrão, polenta da nona...). Aprender o italiano seria uma questão de (re)construção identitária, uma vez que nunca tinha tido vontade, embora meu pai conversasse em italiano com parentes e amigos. Como pesquisadora, porque foi minha primeira experiência com investigação científica e me conduziu a outras portas, a do mestrado especificamente, que me levariam por outros caminhos. Como profissional, porque representou uma experiência a ser proposta em contextos escolares, objetivo inicial deste trabalho.

² Nome fictício atribuído à participante

A que me leva isso tudo?

Considero positiva a maior parte das influências que a tecnologia exerceu sobre minha vida. Sinto como se o mundo tivesse se aberto, ou até se ampliado, para novas experiências e novas aprendizagens. Pela experiência com alunos que tive como docente em uma escola pública, pude observar que a maior parte deles faz uso da tecnologia para o lazer no seu cotidiano. Não tiveram a oportunidade de participar do processo de mudança das relações (pessoais, profissionais, educacionais, etc.) conforme a tecnologia evoluiu. Nos termos de Prensky (2001), eu posso ser considerada uma “imigrante digital”, enquanto a maioria dos alunos, sobretudo das séries iniciais, seriam “nativos digitais” – ““native speakers” of the digital language of computers, video games and the Internet³” (p. 1).

Tomar por certo que os alunos com quem eu estava trabalhando, por serem “nativos digitais”, dominavam o uso das novas tecnologias, pode ter sido uma das pressuposições que me levaram a analisar a minha tentativa de *tandem* sob uma perspectiva que considero tendenciosa. Meus participantes eram, efetivamente, “nativos digitais”? Podemos todos nós, da minha geração para as mais antigas, ser considerados “imigrantes digitais”? Quais as relações de poder envolvidas nessa pressuposição?

Foram estas inquietações, posteriores às iniciais, que me levaram a repensar a minha pesquisa desde o projeto. O objetivo inicial, que era “narrar a experiência de aprendizagem de Língua Inglesa em prática de *Tandem* por alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública da região do Triângulo Mineiro”, foi mudado, porque resultou das minhas próprias experiências de aprendizagem em *tandem* que pesquisei na graduação. Depois da qualificação da versão preliminar da dissertação e das considerações da banca sobre que rumo seria interessante tomar, repensei o objetivo geral de modo a abranger o que pareceu mais relevante na experiência vivida: “narrar e analisar a tentativa de uma experiência de aprendizagem em prática de *Tandem* via MSN Messenger em uma escola pública da região do Triângulo Mineiro”.

Os estudos que conhecemos sobre a prática de *Tandem*, já realizados ou em desenvolvimento no Brasil (SOUZA, 2005; TELLES, 2006; e MIGLIORANÇA, 2007), restringem os participantes ao público universitário, inscritos em algum curso superior relacionado à língua estrangeira em aprendizagem (SOUZA, 2005 e TELLES, 2006) ou falantes de uma língua estrangeira conhecida também pelos parceiros (MIGLIORANÇA,

³ “falantes nativos” da língua digital dos computadores, video games e da Internet (PRENSKY, 2001, p. 1, tradução minha)

2007). Além disso, estes participantes, normalmente, são letrados digitalmente e precisam apenas aprender a usar programas específicos, como o *Interactive White Board*, disponível no *MSN Messenger*, e o *ooVoo*. Assim, foram ou são participantes, em geral, pessoas na faixa etária acima de 17 anos, com algum conhecimento de língua estrangeira e de uso do computador e da internet que facilita o contato com estrangeiros.

Dessa forma, inicialmente me perguntei: a partir das pesquisas desenvolvidas na área de Linguística Aplicada, já sabemos um pouco sobre a prática de *Tandem*, mas e os alunos de nível dos “real beginners”, isto é, aqueles que têm pouco conhecimento sobre a língua estrangeira que desejam aprender? É possível que consigam descobrir estratégias para se expressarem e para compreenderem o que o parceiro diz? Como eles fariam para se comunicar e, conseqüentemente, construir conhecimentos sobre as línguas? A partir disso, que conhecimento poderia ser construído sobre a língua Inglesa? Uma vez que o *Tandem*, por sua definição, não impõe o pré-requisito de se saber algo sobre as línguas em aprendizado, supus que alunos em fase inicial de aprendizagem da língua também podem ter a oportunidade de aprender por meio da comunicação.

Pressupus, neste momento inicial, que, como cada vez mais as novas tecnologias integram o cotidiano de alguns estudantes brasileiros, os estudos sobre a prática de aprendizagem de línguas em prática de *tandem* poderiam proporcionar a criação de contextos de uso real da língua estrangeira e de contato com outras culturas também para alunos do Ensino Fundamental, com praticamente nenhum custo. Portanto, que poderia ser possível, também, incentivar a aprendizagem autônoma, conforme a proposta dos PCNs de Ensino Fundamental (1998).

Entretanto, após viver a experiência, percebi que, no contexto em que eu havia trabalhado, as novas tecnologias - especificamente a internet - como caminho de aprendizagem formal ainda não faziam parte do cotidiano da maior parte dos alunos, nem da professora de inglês da turma com a qual eu trabalhei. Muitos dos alunos até tinham acesso à internet em suas casas, mas usavam-na para entretenimento. Havia, ainda, os que não sabiam nem ligar o computador, quanto menos usar programas de bate-papo e acessar *sites* na internet.

A partir da qualificação, comecei a analisar mais criticamente estas características do contexto em que eu estava. Meu *puzzle*, então, mudou. Passei a analisar, também, a minha postura de pesquisadora, estudante de mestrado e, como uma pessoa digitalmente letrada, a concepção de mundo e de aprendiz que podiam ser percebidas nas minhas ações no campo de pesquisa. Observei que, de certa forma, generalizei estas concepções, como se o *tandem* fosse

um meio de aprendizagem bom e possível para todos os aprendizes. Tudo isso teve um impacto grande nas relações que tentei estabelecer com meus participantes e na experiência que vivi.

Como tenho tentado contextualizar, fui ao campo de pesquisa com várias pressuposições sobre aprendizagem de línguas e tecnologias. A partir delas, inicialmente, estabeleci as seguintes questões de pesquisa:

1) Como se dá o processo de aprendizagem da língua-alvo na prática de *Tandem* analisada?

2) Qual o conhecimento linguístico-discursivo construído nesse processo?

Pressupus, portanto, que, além de haver *Tandem*, haveria aprendizagem. Achei que os alunos e a professora tinham conhecimento suficiente sobre o uso do computador e da internet para que o *tandem* fosse realizado. Pensei, também, que a professora da turma acharia a ideia muito interessante e irrecusável. Acreditei, portanto, que a experiência que havia sido positiva e significativa para mim, seria boa para todos.

Entretanto, minhas pressuposições foram, gradualmente, desconstruídas, e somente me dei conta de que eu estava “atirando no que vi, mas acertando no que não vi” na minha análise a partir do exame de qualificação. Assim, meu novo caminho de interpretação da experiência passou a ser norteado pelas seguintes questões:

1) Que relações de poder nortearam o desenvolvimento da pesquisa, desde o delineamento do projeto até as negociações de relação com os participantes?

2) Qual foi o conhecimento construído no desencaminhar da experiência vivida?

3) Qual foi o papel da tecnologia na história vivida?

Este estudo teve como fundamentos teóricos, inicialmente, estudos sobre a prática de *Tandem*, tais como Brammerts e Calvert (2003); Telles e Vassallo (2005) e Telles (2006), investigações sobre o ensino-aprendizagem de línguas e as novas tecnologias, segundo Warschauer (1996, 1997), Moita Lopes (2005) e Paiva (2006); considerações sobre a abordagem comunicativa, de acordo com Canale (1983) e Almeida Filho (2000, 2005) e sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (1998). Posteriormente, incluí discussões sobre imigrantes e nativos digitais, de acordo com Prensky (2001); sobre aprendizagem e poder, segundo Silva (1994) e Hamilton (2002); e sobre linguagem e poder, conforme Fairclough (1989, 2009).

Esta dissertação está organizada em três partes. Na primeira parte, apresento pressupostos teóricos com os quais iniciei esta pesquisa e que motivaram o projeto inicial por

terem fundamentado as análises sobre minha experiência com *tandem* que deu certo. Inicialmente, discorro sobre a prática de *tandem*, sua definição e princípios, importantes para a compreensão da proposta de tentar vivenciá-la no contexto da escola regular, com alunos que têm pouco conhecimento de língua inglesa. Ainda neste sentido, discuto a sua possível relação com uma abordagem de aprendizagem comunicativa de línguas e, em seguida, o possível espaço desta prática nos ensinos fundamental e médio. Concluo a primeira parte expondo e propondo a concepção de língua que parece mais adequada para a prática de *tandem*.

Na segunda parte, apresento os pressupostos metodológicos a partir dos quais a experiência da pesquisa foi vivida, documentada e transformada neste texto de pesquisa. Além de discutir as propostas metodológicas, relaciono-as à minha própria experiência de descobri-las e os conflitos que ela gerou na minha história de formação como pesquisadora. Exponho, ainda, os instrumentos de pesquisa, a partir dos quais documentei a experiência, a paisagem em que ela foi vivenciada e os pequenos aventureiros, os participantes que embarcaram comigo nesta viagem de descobertas.

Dedico a terceira parte ao contar e recontar das histórias que vivi e documentei, e à composição dos possíveis sentidos das experiências. No primeiro subtópico em que esta seção está dividida, relato como se deu o estabelecimento de parcerias e todas as histórias vivenciadas no campo, desde a apresentação do projeto, até a realização do curso de Letramento Digital e os contatos feitos com a escola estrangeira. No segundo subtópico, componho sentido para as histórias de acordo com o ponto de vista que adotei após a qualificação, dando ênfase às relações de poder presentes no campo de pesquisa, possíveis porquês de a prática de *tandem* não ter acontecido, e ao papel exercido pelas novas tecnologias na experiência vivida. Com base nos pressupostos da metodologia adotada, apresento os pressupostos teóricos incluídos após o exame de qualificação concomitantemente ao novo ponto de vista de análise.

Nas considerações finais, faço uma retomada geral da experiência, proponho respostas às questões de pesquisa e concluo fazendo reflexões sobre tudo o que aprendi com a realização da pesquisa, tanto no âmbito profissional quanto no âmbito pessoal.

Todos os relatos foram transcritos como originalmente produzidos pelos participantes.

CAPÍTULO I.

ALGUNS PORTOS: Perspectivas teóricas com as quais comecei esta viagem

Neste capítulo, apresento a fundamentação teórica que, inicialmente, embasou esta pesquisa, relacionando-a às histórias que determinaram a opção por discutir as ideias de alguns autores e de outros não. Início expondo a definição e os princípios da prática de *tandem* que, embora não tenha ocorrido efetivamente, são importantes para a compreensão do projeto inicial e das mudanças que se interpuseram no decorrer da experiência. Em seguida, discuto noções sobre o ensino-aprendizagem de línguas nos ensinos fundamental e médio, o papel das novas tecnologias neste contexto e a proposta dos PCNs para o ensino fundamental. Apresento, então, uma possibilidade de relação entre a prática de *tandem* e a abordagem comunicativa e, finalmente, a concepção de língua que adoto neste trabalho. Estas discussões são relevantes para estabelecer um contraponto entre a teoria que integra a minha formação acadêmica como professora de línguas, bem como a paisagem e experiências que eu encontrei na escola. Buscarei contrastá-las com questões de poder, relação pesquisadora-participantes e ensino-aprendizagem no recontar e no significar das experiências, o que compõe o capítulo 3 desta dissertação.

1.1. Tandem, Teletandem, Webtandem: o que são?

Conheci o *tandem* na primeira pesquisa de Iniciação Científica que desenvolvi (MIGLIORANÇA, 2007). Por meio da leitura de Brammerts e Calvert (2003), Telles e Vassallo (2005), Telles (2006), entre outros, e de outro estudo que realizei (MIGLIORANÇA, 2008), considerei relevantes os estudos sobre a prática de *tandem* na nossa realidade, em que o acesso às novas formas de tecnologia e informação, como a Internet, parece estar se democratizando cada vez mais (MOITA LOPES, 2005). A partir da minha experiência de ensino e aprendizagem em *tandem* com a estudante italiana, concordei que o acesso à Internet, especificamente, pode proporcionar ao usuário o que os PCNs indicam como importante para alunos do Ensino Fundamental:

“Ao entender o outro e sua alteridade, pela aprendizagem de uma língua estrangeira, ele aprende mais sobre si mesmo e sobre um mundo plural, marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e social” (p. 7).

Dessa forma, pelo contato com pessoas de todas as partes do mundo, o *tandem* pode constituir um meio de o aluno compreender as diversidades culturais, linguísticas e econômicas mundiais.

Segundo Brammerts e Calvert (2003), esta prática pode ser entendida como a interação na qual se busca o ensino e a aprendizagem de línguas em uma experiência de troca: ensina-se uma língua em troca da aprendizagem de outra. A palavra “*tandem*” é usada para designar uma bicicleta com dois assentos e dois pedais, e, metaforicamente, representa a aprendizagem de línguas em colaboração:



Figura 1 - Tandem

Disponível em: <http://mrod.wordpress.com/2009/07/29/wooden-tandem-bike/>

Surgido na Alemanha no final da década de 60, o *tandem*, em sua forma original, era uma prática institucionalizada. Alunos que frequentavam cursos de língua estrangeira (em 1968, Francês ou Alemão) tinham a oportunidade de participar de programas de intercâmbio, em que se encontravam com algum parceiro pré-determinado, falante da língua que estava aprendendo, para interagir com ele, aprender a língua dele e ensinar a sua. Anos mais tarde, em 1972, foi iniciado um programa de *tandem* Espanha-Alemanha, e em 1992, com a implementação da Internet, uma parceria Inglês-Alemanha foi estabelecida. (CZIKO, 2003).

Com o avanço das novas formas de tecnologia na década de 90, a primeira versão do *tandem*, o face-a-face, foi complementada pelo uso de recursos de comunicação assíncrona, como o *email*. Assim, foi possível que pessoas de lugares geograficamente mais distantes pudessem interagir com o objetivo de aprenderem e ensinarem línguas. Segundo Telles e Vassallo (2006a), embora o *tandem* face-a-face constitua uma prática um tanto mais rica (pela possibilidade de gesticular, observar expressões faciais e corporais, etc.), limita as possibilidades de estabelecimento de parcerias por exigir que ambos os parceiros estejam no

mesmo lugar. Esta peculiaridade do *tandem* face-a-face não era um problema tão grande para o contexto europeu, em que as fronteiras são próximas e a sua transposição mais facilitada. O *e-tandem*, por outro lado, permite que parceiros de qualquer parte do mundo se encontrem, bastando uma conexão à Internet e uma conta de *email*. Entretanto, se assemelha mais à forma escrita do que à comunicação em tempo real: o falante pode escrever, reformular, consultar um dicionário, parar de escrever, etc.

Telles (2006), por sua vez, tendo em vista os recursos propiciados pelo desenvolvimento da internet, propõe uma variação da prática de *Tandem* a qual denominou *Teletandem*, caracterizada pela troca mútua de informação linguística por interlocutores que se comunicam por vias eletrônicas – colocando em evidência o uso de recursos de comunicação síncrona de vídeo-conferência. Segundo esse autor, o *Teletandem* possibilita o contato direto com falantes nativos dos mais diversos idiomas e proporciona a ambos um contexto autêntico de uso de uma língua estrangeira comum para que haja a troca de informações sobre as respectivas línguas maternas ou em que são proficientes. De acordo com ele, o *Teletandem* é a modalidade que mais se aproxima do modelo inicial da prática, o *tandem* face-a-face, com todas as possibilidades de análise de expressões, de tom de voz e reações. Telles (2006, p. 8-9) explicita, ainda, que o *Teletandem* constitui uma ferramenta de ensino-aprendizagem que “permite o acesso democrático e gratuito a línguas estrangeiras àqueles que se encontrem em lugares geograficamente distintos e distantes”.

Em meu estudo denominado “Ensino de Línguas Estrangeiras via MSN Messenger: inglês como L2 mediando o aprendizado de L3 na prática de *WebTandem*” (MIGLIORANÇA, 2007), propus a denominação de *WebTandem* para a prática de *Tandem* realizada por meio do *MSN Messenger*, que inclui a possibilidade do uso de recursos de vídeo-conferência como a *webcam*. Portanto, opto por utilizar esta denominação ao longo da discussão teórica. Dessa forma, a prática de *WebTandem* pode representar um meio de o aprendiz de uma língua estrangeira fazer uso da tecnologia não só em prol do lazer, mas também visando à aprendizagem autônoma de uma língua estrangeira, uma vez que, com as novas tecnologias, as relações interpessoais passaram a ser realizadas em situações que vão além daquelas do tipo face-a-face e a sala de aula também deixou de ser o único ambiente de construção de conhecimentos (MOITA LOPES, 2005).

O sucesso de qualquer das formas do *tandem* depende, segundo Brammerts e Calvert (2003) e Telles (2006), do cumprimento de princípios.

O primeiro princípio sugere a *não-mistura das línguas*, ou seja, os participantes devem ter a oportunidade de falar a língua que estão aprendendo, bem como de observar o uso que o

parceiro faz da língua em que ele é proficiente (seja ela a materna ou não). O cumprimento deste princípio pode se dar pela divisão das sessões de *tandem* em duas partes, uma dedicada ao uso de cada língua. As partes podem ocorrer subsequentemente, no mesmo dia, ou em dias distintos. De acordo com os autores, a não-mistura das línguas pode auxiliar na manutenção da motivação dos participantes.

Considerando que a proposta do *tandem* não é oferecer uma aula de língua estrangeira nos moldes tradicionais, espera-se que os participantes assumam papéis: ora o papel do mais proficiente, ora o papel de aprendiz da língua do seu parceiro. Assim, eles não ensinam a sua língua materna ou de proficiência, mas auxiliam o parceiro na aprendizagem da língua que ele está aprendendo. Este é o segundo princípio da prática de *tandem*: a *reciprocidade*. Este princípio está relacionado ao primeiro, já que propõe a divisão do tempo em partes iguais, de modo que cada um dos interagentes tenha a mesma oportunidade de usar a língua e observar o uso que o parceiro faz da língua que está aprendendo.

A partir dos dois princípios expostos, é possível observar que os participantes, quando maduros o suficiente para tanto, são os maiores responsáveis pelo andamento do processo (embora isso não seja uma verdade inquestionável quando se trata de um *tandem* institucionalizado, em que há o acompanhamento e a avaliação de um professor mediador). Em práticas de *tandem* individuais, os participantes são livres para decidir quando se encontrarão (uma vez por semana, dividindo o tempo em duas partes, ou duas vezes por semana, um dia para cada língua), por quanto tempo, como procederão durante a interação e onde o farão (em casa, na *lanhouse*, na escola, etc.). Este constitui o terceiro princípio: a *autonomia*. Ressalta-se, como aponta Telles (2006), que a autonomia aqui mencionada constitui “autonomia com o outro” e não “autonomia sem o outro” (p. 4). Ao mesmo tempo em que devem decidir juntos o que diz respeito à prática em si, devem ser autônomos para analisarem suas próprias necessidades de aprendizagem e buscarem os recursos que julgarem adequados.

Para o desenvolvimento de estudo anterior (MIGLIORANÇA, 2007), vivi uma experiência de busca de parceiros que não deu certo devido às diferenças de interesses e disponibilidade de um possível parceiro. Inicialmente, ele mostrou-se interessado em participar, e chegamos até a trocar algumas mensagens por *email*. Entretanto, ao tentar negociar os encontros via MSN Messenger, apontei a possibilidade de que nos encontrássemos ou uma vez por semana (dividindo o tempo em duas partes) ou duas vezes por semana (um dia dedicado a cada língua em separado). A resposta que obtive era de que nenhuma das possibilidades era conveniente, devido às obrigações cotidianas do referido

possível parceiro. Ou seja, apesar da flexibilidade e da possibilidade autônoma de escolhas, a parceria não foi estabelecida: a autonomia dele não foi comigo, mas sem mim.

Além dos princípios a serem observados, é importante ter em mente que o *tandem* não pode ser confundido com uma aula de língua estrangeira nem com um bate-papo corriqueiro. Segundo Telles e Vassallo (2006a), o *tandem* apresenta algumas peculiaridades cujo conhecimento pode contribuir para o sucesso dessa prática.

A primeira peculiaridade a que os autores fazem menção é o que chamam de “soma de opostos” (p. 8), ou seja, o aspecto social e o individual são ambos essenciais e devem ocorrer nas mesmas proporções. Analisar as necessidades individuais próprias de aprendizagem e dar atenção às necessidades do parceiro são atitudes fundamentais em uma parceria de *tandem*. Se a dimensão do social for prejudicada, certamente um dos parceiros se desmotivará e, possivelmente, abandonará a prática, já que o currículo do *tandem* emerge da interação entre os participantes.

Em uma experiência com alunos de graduação em um projeto de ensino-aprendizagem em *tandem*, certa vez uma das participantes me disse: “Mas o meu parceiro só quer bater papo... as nossas interações não passam disso”. Refletindo sobre essa aparente reclamação, lembrei-me novamente da discussão de Telles e Vassallo (2006a), quando falam que, além dos princípios, o *tandem* tem algumas peculiaridades que podem ajudar na compreensão do que esta prática de fato é e no sucesso do estabelecimento de parcerias.

Segundo Cziko (2003, p. 2), também já citado por Telles e Vassallo (2006a, p. 11), o contexto do *tandem* “compartilha aspectos tanto dos cenários naturais quanto dos formais de instrução, além de ter o poder de combinar os melhores aspectos de ambos”. Ou seja, existem aspectos que se assemelham a um encontro casual entre duas pessoas (conversa livre), bem como aspectos de contextos formais (atenção a aspectos linguísticos), pois, como já foi apontado, esta prática pode se dar de diversas formas e pelos mais diversos meios, ser ou não acompanhada por um professor, se dar em um contexto de aprendizagem institucionalizado ou em programas de imersão. Entretanto, as peculiaridades não são distintas: onde quer que o *tandem* aconteça, seu sucesso depende da compreensão da sua natureza.

O segundo aspecto peculiar desta prática também já foi mencionado neste tópico e está sumariado no sub-item “Nem um professor, nem um colega de sala, mas um parceiro de Tandem” (TELLES; VASSALLO, 2006a, p. 13). Além de não haver comprometimento financeiro ou empregatício entre os parceiros, espera-se que não exista hierarquia. Como já foi discutido sobre o princípio da *reciprocidade*, há momentos em que se ajuda na aprendizagem do outro e há os momentos de ser ajudado pelo outro na própria aprendizagem.

Existe, ressaltar, colaboração. Nos termos de Telles (2006), “Tandem é, assim, uma troca gratuita e mútua de conhecimento sobre a língua e a cultura” (p. 4).

A partir disto, surge a terceira peculiaridade a ser discutida, ou seja, o que Telles e Vassallo (2006a, p. 15) chamam de “simetria global”. Existem, sim, momentos em que as relação parecem assimétricas (um é mais proficiente do que o outro, por exemplo), mas essa situação se inverte em uma situação posterior. O mais proficiente se torna aprendiz, e o aprendiz de outrora se torna o proficiente. Portanto, estes autores apontam que a soma das assimetrias se neutralizam, formam um balanço, levando à simetria global.

Uma das palavras que podem caracterizar o *tandem*, então, é o equilíbrio. Além da simetria entre os participantes, precisa haver um dispositivo que Telles e Vassallo (2006) chamam de “dispositivo de motivação intrínseca” (p. 17). Basicamente, esta peculiaridade se relaciona a dar e receber na mesma medida: um participante oferece ao seu parceiro o mesmo que deseja receber. Em minha experiência de *tandem* vivenciada com uma parceira da Itália (MIGLIORANZA, 2007), a preocupação em mostrar motivação e comprometimento era muito grande, visto que era imprescindível que eu mantivesse a parceria que havia estabelecido. Desde o início negociamos tudo, do horário e frequência dos encontros a formas de como repor sessões que não puderam ser realizadas. Eu queria que ela me avisasse quando não pudesse comparecer ou quando tivesse algum problema com seu computador ou conexão, portanto, quando eu passava pela mesma situação, logo procurava uma maneira de informá-la e me explicar. Esta é uma forma de manter o equilíbrio e a motivação de ambos que envolve a reciprocidade e o balanço entre o individual e o social.

Nesta mesma experiência, um dos aspectos que mais me motivava era o intercâmbio cultural. Em cada sessão, eu aprendia algo diferente e interessante, talvez pela minha descendência italiana, que eu comparava com os costumes brasileiros, sobretudo da minha família no sul. Era muito motivador descobrir as semelhanças e diferenças entre costumes dos italianos na Itália e no Brasil, e isso não seria possível se eu não tivesse a minha parceira. Portanto, como eu já mencionei, a motivação deve ser *com o outro* e não sozinho, e isso pode se dar pelo diálogo entre culturas.

Este diálogo era o que representava a maior parte das sessões de *tandem* que fiz com a minha parceira italiana. Entretanto, tínhamos sempre em mente que não se tratava de um simples bate-papo, mas de uma prática de ensino-aprendizagem: conversávamos livremente, mas prestando atenção no uso que o outro fazia da língua que desejávamos aprender e ajudando o parceiro na aprendizagem da língua em que éramos proficientes.

A partir das leituras que realizei, sobretudo de discussões positivas sobre as potencialidades do *tandem*, e da experiência bem sucedida de *tandem* que vivi, tomei como certo que esta prática poderia proporcionar a aprendizagem da língua e, concomitantemente, o contato com a cultura e os costumes do falante da língua em aprendizagem também para os alunos do Ensino Fundamental com quem eu trabalharia, conforme a proposta dos PCNs para o Ensino Fundamental (1998).

Na seção seguinte, discuto a relação entre a prática de *tandem* e a proposta de uma abordagem comunicativa de ensino de línguas, aspecto que eu também considerava importante para a prática que estava propondo.

1.2. Prática de *tandem* e comunicação

No meu curso de graduação, sobretudo em disciplinas que tratavam de práticas de ensino de línguas, formas de oportunizar uma aprendizagem mais comunicativa sempre foram tema de discussão. Depois de viver a experiência de aprendizagem em *tandem*, eu já tinha uma resposta a oferecer. Por outro lado, não raro algum colega argumentava sobre a disponibilidade de computadores conectados à internet em escolas públicas, por exemplo, ou sobre a falta de preparo para que professores pudessem usar os recursos da internet em suas práticas.

Diante dos fatos de que a escola onde trabalharia tinha um laboratório com computadores conectados à internet e que eu tinha uma experiência de aprendizagem online a ser compartilhada com a professora, considerei que seria uma oportunidade praticamente infalível de propiciar aprendizagem comunicativa e mais autêntica aos alunos com os quais eu trabalharia.

Portanto, achei importante dedicar este tópico para relacionar a proposta da abordagem comunicativa de ensino de línguas e o espaço propício que a prática de *tandem* pode representar para o seu desenvolvimento, já que ela representa uma possibilidade de contexto mais autêntico de ensino-aprendizagem de línguas por meio de interações com proficientes ou estrangeiros.

Sob a perspectiva das possibilidades de lançar mão das novas tecnologias para um ensino de línguas mais autêntico, apontada no tópico anterior, é possível relacionar a aprendizagem de línguas em *WebTandem* à abordagem comunicativa, conforme proposta por Canale (1983), conceituada como “o conhecimento e a habilidade de usar esse conhecimento para se comunicar” (*apud* OLIVEIRA, 2003, p. 99). Segundo Canale e Swain (1980), a

competência comunicativa é composta de três outras competências: a competência gramatical, que, no *tandem*, é desenvolvida concomitantemente ao processo comunicativo (BRAMMERTS; CALVERT, 2003); a competência sociolinguística, ou seja, a capacidade de adequar o uso da língua ao contexto e ao grau de formalidade da situação; e a competência estratégica, que constitui a adoção de estratégias para se comunicar e fazer-se compreender. Mais tarde, Canale (1983) sugeriu a existência de uma quarta competência, a que denominou de discursiva, que incluía as regras sócio-culturais de uso na competência sociolinguística, ressaltando a importância do contexto onde ocorre a interação.

Assim, na comunicação que se processa naturalmente, de acordo com Canale (1983), a informação veiculada consiste em algo de conceitual, algo de social, de cultural, de afetivo e até mesmo algo de psicológico, isto é, duas pessoas envolvidas em um processo comunicativo normalmente não possuem o mesmo conhecimento prévio, as mesmas experiências e personalidades. Dessa forma, a prática de *tandem* pode ser considerada um contexto de comunicação autêntica, marcado, possivelmente, pela imprevisibilidade, característica das interações cotidianas não planejadas, em que os interagentes precisam lançar mão de recursos da competência estratégica para, eventualmente, preencher lacunas de informação (CANALE, 1983).

De acordo com Almeida Filho e Barbirato (2000), nas décadas que seguiram a proposta da abordagem comunicativa, na área de ensino de LEs/L2 pode ser observada uma tendência a considerar que a estrutura de repetição de diálogos dois-a-dois ou a prática de diálogos entre professor e alunos ou alunos e alunos constituíam atividades comunicativas. Segundo os autores, prevaleceu por um certo tempo a ideia de que ensinar primeiro a estrutura gramatical para depois praticá-la de certas maneiras caracterizava a adesão a um método de ensino comunicativo.

Entretanto, “numa atividade comunicativa, a gramática não deve ser o critério organizatório central” (ALMEIDA FILHO; BARBIRATO, 2000, p. 5), ou seja, o ensino de pontos gramaticais, com a posterior prática, não constitui atividade comunicativa, mas a centralização do processo de ensino-aprendizagem na gramática. Segundo estes autores, “a comunicação não é uma fase final que sucede a instrução linguística, mas uma parte integral da instrução desde o começo” (ALMEIDA FILHO; BARBIRATO, *op. cit.*, p. 5). Para que a atividade possa ser considerada comunicativa, é necessário que a atenção seja posta no significado durante a interação, isto é, que a gramática utilizada seja empregada com vistas ao significado e não somente à correção.

Stern (1992 apud Almeida Filho e Barbirato, *op. cit.*), argumentando favoravelmente à elaboração de cursos de línguas comunicativos, aponta que

As atividades comunicativas dão ao aluno uma oportunidade para desenvolver uma relação pessoal com a comunidade-alvo por meio de contato com falantes individuais e, assim, experienciar e definir seu *status* como um “estrangeiro” com relação à nova língua, cultura e comunidade (STERN, 1992 apud Almeida Filho e Barbirato, p. 6)

Portanto, é possível considerar que, para ser comunicativa, a atividade deve conduzir o aluno a reflexões de diversas naturezas (relação pessoal, sua posição em relação ao estrangeiro, relações entre culturas, etc.), entre as quais – e não exclusivamente – se encontra a reflexão linguística com vistas ao significado. Tal atividade precisa colocar o aluno frente a uma situação que ele possa encontrar na vida real, em contato com outras pessoas, falantes da outra língua, para que ele improvise e desenvolva suas próprias técnicas e estratégias de comunicação, como se estivesse sozinho. Entretanto, Stern (*op. cit.*) continua sua argumentação dizendo que a efetividade da mudança de foco da forma para o significado no uso depende da sua sustentação desde o início e durante o processo de aprendizagem, e não como uma atividade conclusiva do ensino de itens gramaticais.

A experiência de aprendizagem em *tandem* proposta, inicialmente, neste trabalho pode ser classificada no grupo de atividades comunicativas que Almeida Filho e Barbirato (2000) denominam de atividades “que geram ambientes para viver comunicação” (p. 7), já que propiciam ambientes com foco na língua a ser aprendida, dando atenção especial à construção de sentidos.

Em minha experiência anterior (MIGLIORANÇA, 2007), percebi que, inicialmente, mesmo diante das possibilidades que o ambiente do *tandem* propiciava para que nos comunicássemos por meio das línguas que aprendíamos, minha parceira e eu estávamos presas a um modelo mais tradicional de ensino, e sentíamos dificuldades em nos ‘libertarmos’ das amarras do foco na estrutura linguística. Eu me debatia no limiar das experiências anteriores de aprendizagem de línguas, de toda a teoria que eu discutia na universidade e da possibilidade de aprender e ensinar de um modo diferente que eu estava vivendo com a minha parceira italiana. Aos poucos, no decorrer das sessões, descobrimos que a experiência seria mais interessante e rica se explorássemos mais o conhecimento que tínhamos para trocar sobre as culturas dos nossos países, deixando que o conhecimento linguístico consistisse em uma consequência desta troca.

Tenho a impressão de que a minha experiência, assim como várias outras relatadas em textos de pesquisa, foi realizada em um contexto quase idealizado: a estudante universitária, que lê e conhece sobre o *tandem* e reconhece sua relevância em relação à teoria discutida em sala de aula e tem familiaridade com o uso dos recursos da internet. A discussão teórica deste tópico parece espelhar essa idealização.

Antes de ir para o campo de pesquisa, eu acreditava quase veementemente que, apesar de algumas dificuldades que eu certamente enfrentaria, esta experiência de aprendizagem de Inglês pela Internet representaria a possibilidade mais próxima do que normalmente é proposto teoricamente. No tópico a seguir, discuto aspectos sobre o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e as novas tecnologias na escola regular. Novamente, parece que assumo que o que foi bom para mim, seria bom para todos.

1.3. O espaço desta prática nos ensinos fundamental e médio

Nesta seção, apresento e discuto noções sobre o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras nos ensinos fundamental e médio, o papel das novas tecnologias neste contexto, segundo Moita Lopes (2005), e a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Línguas Estrangeiras para o Ensino Fundamental (1998).

Além de promover o contato com outras culturas, em se tratando da aprendizagem de línguas estrangeiras, Moita Lopes (2005) expõe a possibilidade que a Internet oferece para o uso efetivo da língua estrangeira em aprendizagem, de modo que o aprendiz tenha condições de agir no mundo social, trocar e produzir informações e construir conhecimentos. Na proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais, é ressaltada a realidade de que, com exceção do espanhol e de outras línguas faladas em comunidades de imigrantes ou grupos nativos, “somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país” (MOITA LOPES, 2005, p. 20). Entretanto, esse quadro pode ser revertido, uma vez que a prática de *WebTandem* possibilita a comunicação por meio e, inclusive, visando à aprendizagem de qualquer língua estrangeira.

Os PCNs (1998, p. 27) apontam, ainda, para a necessidade de a aprendizagem de uma língua estrangeira estar vinculada, imediatamente, à aprendizagem do uso desse conhecimento, “ou seja, o que se aprende e o seu uso devem vir juntos **no processo** de ensinar e aprender línguas” (grifo meu). Além disso, e acrescentando a sugestão pelos Parâmetros Curriculares de uma concepção sócio-interacional de linguagem (p. 27), o *tandem* parece

representar um contexto de aprendizagem condizente com as expectativas do mundo globalizado e dos proponentes dos princípios apontados nos PCNs (1998) em relação ao que seja ensinar e aprender línguas estrangeiras.

A Internet, na sociedade global e digital em que vivemos, proporciona várias possibilidades de contato intercultural, que podem servir de recurso didático para uma aula mais autenticamente comunicativa, conforme discutido no tópico anterior. Considerando estas possibilidades, Motta-Roth (2003) discute a importância do componente cultural no processo de aprendizagem de línguas.

Na definição de cultura que a autora defende, a linguagem assume papel central, pois ambas as instituições estabelecem entre si uma relação dialética, em que “a comunicação é um processo cultural” e “possibilita a existência da cultura como sistema de crenças e valores compartilhados” (p. 3). Assim, na experiência de *tandem* que vivenciei, linguagem e cultura estavam imbricadas e se pressupunham. Ao mesmo tempo em que a língua era um meio de compreensão da minha parceira e da sua cultura, a cultura servia, frequentemente, de meio para compreender a língua.

Neste sentido, a experiência de contato com uma estrangeira propiciou uma série de reflexões sobre a identidade pessoal e cultural da Itália e sobre a relação entre as culturas brasileira e italiana. De acordo com o que, normalmente, se comenta sobre aulas de língua estrangeira em escolas regulares, sobretudo em se tratando do inglês, vários preconceitos ainda estão presentes. Estes preconceitos vão de um extremo ao outro: aqueles que idolatram a cultura estrangeira e os que a repudiam completamente.

Assim, a experiência de estabelecer parceria com alunos estrangeiros representou, em alguns momentos, um meio de propiciar reflexão sobre a cultura do outro país e a cultura brasileira. Como aponta Motta-Roth (2003), citando Sercu (2002), “A competência comunicativa intercultural desencoraja estereótipos, expandindo o conceito tradicional de competência comunicativa para incorporar a consciência de que toda interação se dá entre múltiplas identidades sociais” (MOTTA-ROTH, 2003, p. 6).

Trabalhar a competência comunicativa com aprendizes de língua inglesa, portanto, vai além do proposto por Canale (1983), que parece restringir sua proposta à adequação linguística ao contexto comunicativo e às regras sócio-culturais do uso da língua. A comunicação intercultural, segundo Motta-Roth (2003), “é um processo conjunto, de ambos os lados, e não individual” (p. 7). Parece que, para a autora, comunicar-se interculturalmente é dar e receber: não consiste em conhecer a cultura do interlocutor e sujeitar-se às suas regras, como um processo mecânico em que a identidade particular dá espaço às exigências

contextuais e se apaga. É preciso que o acordo seja mútuo e que os indivíduos estejam dispostos a se conhecerem e, assim, se comunicarem.

Portanto, a prática de *tandem*, pelo princípio da reciprocidade, que propõe a não existência de hierarquia, mas de parceria e assunção de papéis, poderia consistir em uma oportunidade para que alunos de escola regular desenvolvam competência comunicativa intercultural e aprendam a aprender. Aprender a aprender, neste sentido, pode significar aprender a compreender e a se relacionar com a identidade do outro, constituída, também, pela cultura em que está inserido.

Conforme pensada inicialmente, embora de modo um tanto idealizado, a prática de *tandem* proposta, neste estudo, em uma turma de Língua Inglesa do 6º ano do Ensino Fundamental II, poderia ter representado uma oportunidade para que alunos e professores da educação básica vivenciassem uma experiência comunicativa autêntica (CANALE; SWAIN, 1980; CANALE, 1983; ALMEIDA FILHO, 2005), de aprendizagem/uso contextualizado da língua estrangeira (PCNs, 1998), com base na construção social do conhecimento (VYGOTSKY, 2001), de diálogo com uma cultura estrangeira, constituída na/pela língua em aprendizagem (HALLIDAY; HASAN, 1985) e de reconstituição/redefinição identitária (WARSCHAUER, 2001; ALMEIDA FILHO, 2005).

Entretanto, aparentemente, ignorei outros aspectos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, como as histórias de relações pessoais e sociais de cada participante, individualmente. Parte das relações pessoais e sociais nesta experiência de pesquisa foram realizadas comigo, como pesquisadora. Parte destas relações foram estabelecidas com a tecnologia a ser utilizada. Entretanto, o entrecruzamento das histórias pessoais e das realidades sociais de todos nós levaram-nos a viver uma história diferente da que eu, inicialmente, imaginava.

Tínhamos em comum o interesse ou a necessidade ou mesmo a obrigação de aprender uma *língua*. A concepção de língua em que eu acreditava, e continuo acreditando, é discutida na próxima seção. Esta concepção parece estar de acordo com as propostas de aprendizagem em prática de *tandem*.

1.4. Desatando nós: que língua é essa?

Nesta seção, discorro sobre as concepções de língua que podem ser coerentes com a proposta de ensino-aprendizagem de línguas em prática de *tandem*.

Apesar da possível proximidade entre a prática de *tandem*, as discussões sobre a Abordagem Comunicativa e a sua possível aplicação em sala de aula (WIDDOWSON, 1978; PCNs, 1998; ALMEIDA FILHO, 2000; e outros), embora já tenham promovido mudanças na prática de alguns professores, parecem continuar incompreensíveis entre alguns profissionais da educação. Conforme estudos desenvolvidos por Henning e Cittolin (2007), a dificuldade pode residir, também, no entendimento equivocado da teoria, mas, em seu estudo, observaram que ela consistia, sobretudo, na dificuldade comum entre professores participantes de colocar em prática o que os autores da Abordagem Comunicativa sugerem.

Henning e Cittolin (2007) observaram que esses equívocos podem levar os professores a adotarem em suas práticas um modelo essencialmente tradicionalista de ensino que eles, possivelmente, vivenciaram em sua própria aprendizagem da língua estrangeira. Isso pode refletir uma concepção de língua como sistema fechado, passível de ser aprendido pela mera reprodução de regras, conforme a Gramática Normativa. Há décadas, desde a Abordagem Estruturalista, o ensino de línguas, em alguns contextos educacionais no Brasil, considera a língua, conforme proposto por Saussure (2006), um conjunto de estruturas que se relacionam internamente ao sistema, sistema esse auto-suficiente cujo funcionamento independe do uso real da língua. Assim, ensinar línguas ainda tem sido uma atividade de caráter muito mais descritivo, que envolve a memorização de regras e a realização extensiva de atividades estruturais.

Rajagopalan (2003) discute a dificuldade de sustentação deste conceito clássico de língua, apontando que “ele abriga não só a idéia de auto-suficiência, mas também faz vistas grossas às heterogeneidades que marcam todas as comunidades de fala” (p. 27), isto é, as diversidades são encaradas como fenômenos eventuais, passíveis de serem estudados em um momento posterior. Citando Fairclough (1989), o autor comenta que, nesta concepção, “a língua é abordada como ela poderia ser num mundo ideal e paradisíaco e não como ela de fato é em nosso mundo vivido” (p. 27).

Mais tarde, em oposição aos estudos saussurianos que estudavam a língua como um sistema auto-explicativo, independente do indivíduo, os estudos chomskyianos a abordavam como uma instituição essencialmente mental. De acordo com Chomsky (2005), a língua resulta da faculdade da linguagem inerente ao indivíduo, e se presta à expressão de pensamentos formados livremente. Esta perspectiva, embora considere a experiência como determinante no estabelecimento dos parâmetros da língua, sugere que o uso da língua é restrito à produção de sequências estruturais, originadas na mente/cérebro, sem considerar os aspectos sociais, culturais, discursivos, etc., da situação de produção de tal sentença. Esta

concepção de língua tem implicações sérias no ensino de línguas, sobretudo de línguas estrangeiras. De acordo com a visão de Chomsky, bastaria expôr o aluno a um vasto insumo de modelos, de modo que ele, em posse das regras estruturais, pudesse produzir infinitas sentenças com propósitos variados (p. 33).

Além disso, comentando a Gramática Gerativa de Chomsky (2005), Rajagopalan (2003) afirma que tratava-se de uma teoria que seguiu, meramente, as tendências da gramática tradicional (p. 29).

Posteriormente, a Abordagem Comunicativa, discutida anteriormente, tornou-se protagonista no cenário do ensino de línguas estrangeiras, sugerindo que a língua é um meio de comunicação. Entretanto, por muito tempo foi mal compreendida, e muitos dos seus adeptos chegaram a afirmar que ela pregava o extermínio do ensino de gramática. De acordo com Canale e Swain (1980), embora os conceitos por eles apresentados na época não sejam suficientes para este estudo, a competência comunicativa envolve as competências gramatical, sociolinguística e estratégica (mais tarde, Canale (1983) sugeriu a existência da competência discursiva). Portanto, não se trata de abolir a gramática, mas de apresentá-la de forma contextualizada.

Almeida Filho (2005), tecendo comentários sobre esta abordagem, ressalta o novo papel exercido pela língua, “não estritamente como objeto exterior do aluno, mas como um processo construtivo e emergente de significações e identidades” (p. 81). Assim, aprender uma língua estrangeira não significa decorar regras e reproduzir estruturas, mas engajar-se em um processo de construção de significados e (re)construir a sua própria constituição identitária, que conhece e se relaciona com os costumes, valores, crenças, políticas e ideologias, ou seja, com a cultura do outro e que pode refletir sobre a sua própria cultura e a sua inserção no mundo (PCNs, 1998).

Sob esta perspectiva, uma vertente da Análise do Discurso tem desenvolvido seus estudos com base em uma concepção social de língua. Embora Benveniste (1987) a tenha considerado como um instrumento de comunicação, chegando a sugerir que ela é um meio de transmissão do pensamento (p. 89), refutou tal idéia mais tarde (1991), apontando que considerá-la um “instrumento” seria muito simplista e insinuaria a idéia de algo criado (como a flecha) e que é exterior ao indivíduo. Uma concepção discursiva de língua pode ser encontrada nos estudos de Halliday e Hasan (1985), que a consideram como prática social que resulta de estruturas sociais (p. 14). De acordo com os autores, a língua é parte da sociedade e representa, ela mesma, um processo social. A relação entre língua e sociedade, sob esta perspectiva, é interna e dialética. Não existe dicotomia entre o que é linguístico e o que é

social, uma vez que a língua é uma parte da sociedade. Fenômenos linguísticos, segundo Halliday e Hasan (1985), são fenômenos sociais de determinado tipo, ao mesmo tempo em que os fenômenos sociais são, em parte, fenômenos linguísticos (p. 18).

Warschauer (2001), por sua vez, salienta o papel central da língua como constituinte da identidade pessoal, colocando-a no mesmo patamar da raça e da etnia. De acordo com o autor, “Through choices of language and dialect, people constantly make and remake who they are” (p. 3)⁴. Este papel da língua se torna ainda mais evidente quando se trata da expressão individual pela Internet, em que outros aspectos da formação da identidade, como gênero, raça, classe, etc., são camuflados. Neste caso, a língua é o primeiro fator percebido pelos demais internautas, ou seja, “nobody on the Internet knows that you're a dog, nor can they easily determine if you're Black or White, male or female, gay or straight, or rich or poor. But they can immediately notice what language and dialect you are using” (p. 3)⁵.

A língua estrangeira pode ser compreendida, por um lado, conforme Almeida Filho (2005) define a língua materna, como “uma língua que se presta à comunicação ampla desde a casa, passando pela rua até a escola e os meios culturais” (p. 64), e que é o “produto de ações de seres humanos organizados em comunidade” (RAJAGOPALAN, 2003; p. 15). Esta visão de língua converge com a concepção de Vygotsky (2001), que ressalta o papel da língua como “um meio de comunicação social, de enunciação e compreensão” (p. 12). Além disso, compreendo língua segundo Almeida Filho (2005) que, complementando sua definição, afirma que “ela [a língua] é uma língua em que se constitui a identidade pessoal, regional, étnica e cultural da pessoa” (p. 64). Tais contextos em que a língua atua poderiam ter sido, na prática de *tandem*, vivenciados pelos alunos durante a interação via *MSN Messenger*, nos vários assuntos que, possivelmente, seriam discutidos, envolvendo cultura, crenças, hábitos, etc., na possível visita simultânea a *sites* comuns, nos momentos em que, eventualmente, realizassem reflexões metalinguísticas, enfim, nas várias possibilidades de interação que essa prática proporciona aos participantes.

Desta forma, uma concepção de língua é relevante para a realização de uma prática de *tandem*, entretanto, aspectos como relações interpessoais parecem ter tido relevo na minha experiência.

A construção de sentidos para a história de pesquisa que eu vivi é um exemplo do pensamento de Clandinin e Connelly (2000), de que tudo pode ser visto de outra maneira,

⁴ “a partir das escolhas de língua e dialeto, as pessoas constantemente fazem e refazem quem elas são” (p. 3)

⁵ “ninguém na Internet sabe se você é um cachorro, nem podem determinar facilmente se você é Negro ou Branco, homem ou mulher, homo ou heterossexual, ou rico ou pobre. Mas eles conseguem notar, imediatamente, que língua e dialeto você está usando” (p. 3)

dependendo das histórias de vida de quem analisa e do encontro destas histórias com as histórias dos participantes no campo de pesquisa.

Como venho salientando até agora, a minha experiência pessoal de aprendizagem em *tandem* foi uma história que deu certo. Nela, eu conseguia observar o *tandem* como um modo de ensinar e aprender línguas estrangeiras comunicativamente, bem como a concepção de língua como elemento cultural e de constituição identitária (para discussões mais detalhadas sobre estes aspectos, vide Migliorança (2007, 2008), disponíveis em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/horizontecientifico/article/viewFile/3933/2928> e <http://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/viewFile/3545/2312>, respectivamente). Por isso, crente na possibilidade de viver uma experiência similar com meus participantes, selecionei previamente a fundamentação teórica, como tradicionalmente se faz na realização de pesquisas, de acordo com o que eu tinha vivenciado.

Toda experiência de pesquisa pode ocorrer, porém, de forma diversa ao que foi, inicialmente, planejado. Foi o que aconteceu comigo. Consequentemente, diante das histórias não-planejadas que vivi, a fundamentação teórica parecia não se encaixar. Por isso, a Pesquisa Narrativa propõe que o capítulo de fundamentação teórica seja um dos últimos a serem desenvolvidos, já que os pontos importantes para discussão emergem da vivência da experiência com os participantes. Entretanto, o contexto universitário em geral, no Brasil, exige que a fundamentação teórica seja previamente selecionada, o que me levou a viver mais uma história nesta pesquisa: a história de enquadrar-me a esta exigência, correndo o risco e assumindo as consequências de optar por uma metodologia de pesquisa que ainda está começando a ser adotada no nosso país.

No capítulo seguinte, discuto os pressupostos metodológicos adotados para o desenvolvimento desta dissertação, e discorro com mais detalhes sobre a importância das experiências vividas para a composição de sentidos da experiência.

CAPÍTULO II

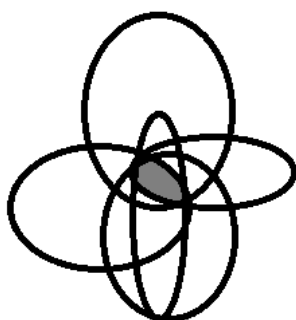
METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo, apresento os pressupostos metodológicos adotados para a realização do estudo.

2.1. A Pesquisa Narrativa

“The answer to the question “Why narrative?” is, Because experience”⁶
(CONNELLY; CLANDININ, 2000)

Este estudo foi desenvolvido nos moldes da pesquisa narrativa (CONNELLY; CLANDININ, 2000, 2004, 2005), e a análise do material documentário foi realizada pela composição de sentidos conforme Ely, Vinz, Anzul e Downing (2001).



“The story is the heart of the matter” (ELY, 2007)⁷

Cheguei ao desenho da figura acima a partir da leitura de Ely (2007), em um curso sobre Pesquisa Narrativa ministrado pela Prof^a. Dr^a. Jean Clandinin, na Universidade de Alberta, Canadá. A figura representa a minha interpretação sobre como criamos realidades por meio do uso da língua, a partir das nossas histórias.

A figura pode representar, por exemplo, todo o contexto em que a minha pesquisa foi realizada. O ponto cinza, no centro, pode ser a história que vivemos (uma tentativa de aprender Inglês em *tandem* via MSN Messenger) e os círculos que o tocam, mas vão em

⁶ A resposta para a pergunta “Por que narrativa?” é, Por causa da experiência (CONNELLY; CLANDININ, 2000, p. 50, tradução minha)

⁷ A história é o coração da questão (in CLANDININ, D. J. (Ed.), 2007, p. 574, tradução minha)

direções diferentes e eventualmente voltam a coincidir, podem representar as possíveis diversas interpretações para a mesma história. Mostrar somente uma versão significa excluir partes da figura como um todo.

A versão preliminar desta dissertação, aquela que passou pelo exame de qualificação, foi uma destas possíveis interpretações a que cheguei, a partir das minhas experiências de vida (vide item 3.1 adiante). Foi um ponto de vista, em um determinado tempo e espaço, que adotei para analisar as relações que construí no campo de pesquisa. Foi o sentido que construí com base em uma possível relação ou cruzamento entre as camadas (*layers*) (ELY, 2007) de que minha vida é composta: histórias de filha, de aprendiz, de irmã, de professora, de universitária, de cidadã, de colega de trabalho, etc.

Em minha resposta ao texto de Ely (*op. cit.*), sumariai o que ficou de mais marcante da leitura em uma única frase da autora: “We write who we are” (p. 596)⁸. No artigo lido e discutido, a autora aponta que “quem somos” está presente naquilo que escrevemos, desde a escolha da forma macro, o tipo/gênero textual, até o universo do micro, a escolha das palavras, o tom.

Desta forma, as experiências que vivenciamos ao longo da vida, sejam no âmbito pessoal ou profissional, juntamente com a bagagem de experiências que trazemos, dão origem a novas histórias cujos significados nós construímos. De acordo com Connelly e Clandinin (2000, p. XXVI, Prólogo), estas experiências são, elas mesmas, histórias vividas, histórias estas que, ao recontarmos, modificamos e nos levam à produção de novas histórias, que nos educam e proporcionam uma nova compreensão sobre nós mesmos e sobre o mundo.

Segundo Ely (2007), o recontar das experiências não *reflete* a realidade. Na Pesquisa Narrativa, não se busca uma certeza ou verdade em relação ao mundo, mas uma interpretação. De acordo com Ely (*op. cit.*, p. 571), “Nossa língua cria realidade”, e eu diria, nós criamos realidades por meio da língua a partir das nossas histórias de vida. Clandinin e Connelly (2000) exemplificam esta concepção com os Inuítes⁹, que possuem em sua língua diferentes termos para se referirem à neve, de acordo com critérios de textura e cor. A língua dos Inuítes, portanto, tem referências que não são relevantes para que nós, brasileiros, produzamos sentidos para o mundo. A palavra “neve”, somente, dá conta do que entendemos por “neve” propriamente dita. Pelo fato de o contexto brasileiro não incluir este elemento, todo e qualquer material que seja água congelada e que caia do céu no inverno formando

⁸ Nós escrevemos quem somos (ELY, 2007, p. 596, tradução minha)

⁹ Denominação usada na atualidade para fazer referência aos Esquimós. A antiga denominação, por significar etimologicamente “povos que comem carne humana”, está sendo substituída.

imensos tapetes brancos que cobrem o chão por várias semanas será interpretado como sendo a mesma coisa, e como abrangido pelo único item lexical que temos para nos referirmos a ele: “neve”. Enquanto os habitantes de países onde neva, que falam Inglês, usam a expressão “to shovel snow” com naturalidade (que significa “remover a neve com o auxílio de uma pá”), em Português não existe uma palavra que possa ser usado para traduzir esta ação. Para interpretar o contexto em que vivemos, não foi necessário que tivesse uma palavra para representar a ideia que “shovel” representa.

Assim, a língua não é um elemento que representa uma “verdade”, mas um recurso por meio do qual pode-se criar interpretações para as experiências. Portanto, a experiência vivida, embora não possa ser revivida, pode ser recriada por meio da língua(gem), e cada recontar cria uma nova versão da história.

Segundo Clandinin e Connelly (*op. cit.*), a Pesquisa Narrativa tem origem em uma das práticas mais comuns da raça humana: contar histórias. Entretanto, ela possibilita, além do relato, o pensar sobre a experiência, entendendo-a e, assim, produzindo sentidos. Segundo Clandinin e Rosiek (2007),

the focus of narrative inquiry is not only a valorizing of individual's experience but also an exploration of the social, cultural, and institutional narratives within which individuals' experiences were constituted, shaped, expressed, and enacted¹⁰

Segundo estes autores, vivemos, além de histórias individuais, histórias institucionais (na família, na sociedade, na escola e na igreja, por exemplo). São estas histórias que formam as camadas (*layers*) de que Ely (2007) fala. Todas essas camadas nos constituem e as histórias que vivemos em cada uma delas influenciam-se mutuamente, tanto no contexto individual quanto no interindividual. Dessa forma, o olhar do pesquisador sobre as suas próprias histórias e as histórias dos participantes abrange os contextos individuais e sociais nos quais se encontram inseridos, uma vez que as narrativas pessoais, culturais e institucionais propiciam o surgimento de outras histórias para aqueles que as vivenciam. Tendo como fundamento o pensamento de Dewey, os autores Connelly e Clandinin (2000, p. 2) apontam a *continuidade* como um dos critérios para caracterizar as histórias, ou seja, sendo contínuas, as experiências nascem umas das outras e criam oportunidade para a vivência de novas histórias.

¹⁰ o foco da Pesquisa Narrativa é não só a valorização da experiência individual, mas também a exploração das narrativas sociais, culturais e institucionais, dentro das quais as experiências de indivíduos foram constituídas, moldadas, expressas e representadas (CLANDININ; ROSIEK, 2007, p. 42, tradução minha)

Enquanto escrevo esta parte da metodologia da minha pesquisa, tenho à minha esquerda a vista da cidade de Edmonton em um dia ensolarado de primavera. Lembro-me de quando cheguei, em Janeiro, e tudo estava coberto pela neve – árvores, telhados, chão... Lembro-me de quando embarquei em São Paulo e a ansiedade tomava conta de mim. Eu nunca tinha visto neve antes e mal podia esperar que o avião pousasse no Canadá. Lembro-me, ainda, de quando me despedi do meu ex-namorado e de um casal de amigos no aeroporto de Uberlândia. Foi o primeiro passo solitário em direção ao desconhecido. Recordo-me, também, dos momentos finais em que arrumava as malas e checava se nada estava faltando (roupas, documentos, passaporte, fotocópias, maquiagem...). Essa digressão no tempo me faz lembrar de quando fui aprovada no mestrado. Que alegria, meu Deus! Deve ter sido um dos dias mais felizes da minha vida! Mas se meus pais não tivessem me dado apoio moral e financeiro, eu jamais teria deixado o Paraná para estudar em Uberlândia. Por outro lado, se eu não os tivesse deixado desesperados quando me tornei evangélica durante 2 anos, talvez eles tivessem tido outra postura.

Contei toda esta história para tentar exemplificar como as “camadas” da nossa vida influenciam-se mutuamente e como as histórias que vivemos são contínuas, nascem umas das outras. Se eu não tivesse me tornado Evangélica, talvez não estaria sentada ao lado de uma imensa janela que me propicia uma visão esplêndida da cidade de Edmonton. Se eu tivesse vivido outras histórias, provavelmente eu teria tido oportunidades diferentes na vida. Estaria eu no Brasil ainda, ou nos Estados Unidos, rondando a Casa Branca na luta por uma foto de Barak Obama? Estaria eu na Inglaterra, participando das solenidades da Coroa Inglesa e postando fotos no meu facebook?

Como teria sido “A vida inteira que poderia ter sido e não foi” do eu-lírico do poema *Pneumotórax* (Manoel Bandeira) se, ao invés de “Febre, hemoptise, dispnéia e suores noturnos”, ele tivesse vivido histórias mais felizes? Quantas vidas diferentes eu poderia ter vivido se tivesse feito escolhas diferentes?

No tópico seguinte, apresento mais uma destas histórias, que só foram possíveis devido às outras camadas de histórias que me levaram até Uberlândia, onde fui apresentada à Pesquisa Narrativa.

2.2. Falando em história...

A minha história com a Pesquisa Narrativa foi de amor e ódio, a princípio. Quando estava iniciando minha primeira pesquisa, na Iniciação Científica, especificamente no 6º

período do curso de Letras, fui apresentada apressadamente a essa possibilidade inédita, desconhecida, de pesquisar. Eu tinha uma semana para elaborar e entregar o projeto para ser avaliado, então um estudo mais minucioso da narrativa seria feito posteriormente. Parecia tão fácil: viver a experiência, olhar para os textos e construir significados.

Mas eu, definitivamente, não estava pronta. A cultura de aprendizagem quadrada em que havia crescido tinha raízes profundas em mim. Interpretar os textos de campo (referidos ainda como os “dados”) me levava a uma concepção de leitura decodificadora ou em que se pretende identificar linearmente trechos literais que oferecessem respostas corretas.

Construir significados, como eu fazia com o joguinho de Lego em casa, não era tão simples. Peça após peça sobre peça, e um toque de criatividade, eu monto o que eu quiser. Se não gostar, disponho-as de forma diferente e obtenho um produto diferente. Tudo pode fazer sentido, depende da imaginação. Olhar para a experiência, por outro lado, recobrar os sentimentos do momento e dali apreender possíveis sentidos estava muito distante da forma como eu havia aprendido a ler e a estudar. Não bastava olhar para o material documentário e trabalhar com ele como se ele trouxesse suas verdades. Minha orientadora na época, a Prof^a. Dilma, me disse, para a minha tristeza: o seu trabalho é etnográfico. “Você não está construindo sentidos, você está categorizando”.

Foi decepcionante, porque os olhos dela brilhavam quando falava de pesquisa narrativa, e eu queria sentir o mesmo. Se viver a experiência de viver experiências e dar significado a elas era uma experiência tão gratificante, eu também queria experimentar. Inicialmente, foi difícil compreender o que pareceu tão óbvio, algum tempo mais tarde: nós construímos significados para o nosso cotidiano, e para as incontáveis histórias que vivemos desde que levantamos até o momento de nos deitarmos, o tempo inteiro.

Desta forma, a pesquisa narrativa é, sim, um caminho investigativo, mas caracteriza algo muito mais profundo e pessoal na constituição do pesquisador. Trata-se, sobretudo, de uma forma de ver o mundo e de uma filosofia de vida (CONNELLY; CLANDININ, 2000).

Em um episódio do desenho animado *Os Simpsons*, Lisa deseja aprender italiano com seu amigo Millhouse. Quando ele chega na casa de Lisa para dar a primeira aula, a garota o aguarda com livros e dicionários, ansiosa para a dura tarefa que a aguardava. Mas seu amigo, imediatamente, discorda do modo como ela esperava aprender a língua, e diz: “Italiano não se aprende... se vive”. Eles pegam suas bicicletas e saem para um passeio em um bairro italiano da cidade.

Primeiramente, comparo esta metáfora à minha experiência com estudos sobre Pesquisa Narrativa no Canadá, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Jean Clandinin. Há anos venho

lendo e tentando entender o que é e como se faz Pesquisa Narrativa, e acho que estudar no Centro de Educação da Universidade de Alberta foi uma das experiências mais significativas para isso. Além de participar de uma disciplina sobre Pesquisa Narrativa junto com colegas de diversos cursos, pude observar o que é Pesquisa Narrativa como filosofia de vida. Escrevi o poema abaixo como parte do diálogo-escrito referente aos últimos artigos sobre Pesquisa Narrativa da disciplina:

Senti-me ouvida, no melhor e mais completo sentido do termo.

Senti que tinha tempo para fazer no meu tempo.

Senti que tinha um espaço agradável e acolhedor em um contexto Universitário.

Senti que as pessoas se importam.

Senti que o ambiente de estudo/trabalho pode ser divertido e pacífico, só depende da atitude de cada um.

Senti que posso fazer Pesquisa Narrativa e que isso exige tempo, dedicação e sensibilidade.

Senti que estava entre amigos.

Senti-me imersa em uma sala de aula verdadeiramente Narrativa.

Não somente a disciplina de que participei propiciava momentos de compartilhar histórias, mas também os encontros semanais do grupo *Research Issues* (que tomo a liberdade de traduzir por *Coisas de Pesquisa*). Trata-se de um espaço aberto em que os participantes contam suas histórias sobre o que têm feito em suas pesquisas, ou mesmo em sua vida pessoal. Os demais ouvem, perguntam, opinam, discutem, sugerem, riem, choram.

O pessoal e o profissional, em Pesquisa Narrativa, não se separam. Somos mentes indissociavelmente ligadas a um corpo, como sugere Johnson (1987): agimos de acordo com as nossas crenças, de acordo com o nosso conhecimento, com os sentimentos.

Foi devido a essa justaposição que cheguei aos primeiros sentidos que compus para a experiência que vivi na escola: toda a minha história pessoal e acadêmica me levou por um caminho de interpretação que, após a experiência da qualificação, foi mudado. Como discutem Clandinin e Connelly (2000, p. 89), “The structures, seen and unseen, that do constrain our lives when noticed can always be imagined to be otherwise, to be more open, to

have alternate possibilities”¹¹. Os membros da minha banca tinham vivido histórias diferentes e interpretaram a experiência de outra maneira. Seria possível analisar a experiência sob diversas perspectivas e construindo os sentidos mais diversos, assim como as histórias e experiências que cada um de nós vive são constantes e inumeráveis.

Hoje, alguns anos depois da tentativa inicial de fazer Pesquisa Narrativa, tenho uma ideia de como minha orientadora se sentia. Na Universidade de Alberta, tive a oportunidade de “crescer” um pouco mais tendo contato com uma vida de Pesquisa Narrativa. Continuo ouvindo colegas de outros Departamentos contando que eles fazem “ciência de verdade”, no laboratório, e como é doloroso e impessoal lidar com máquinas e experimentos.

Eu também faço ciência, mas é uma ciência do eu, que vive e se relaciona com o “nós”, e das histórias. Fazendo Pesquisa narrativa, eu não represento a imagem de Albert Einstein vestindo um jaleco branco, óculos com lentes fundo de garrafa e olhando no microscópio. Minha visão não é somente “micro”, mas uma micro-macro visão do eu, dos outros, das histórias e da sociedade. Meus olhos também brilham agora, como os da minha primeira orientadora, porque consigo entender que as pessoas não “representam papéis” de estudantes ou professores, mas de seres sociais que vivem histórias, que sentem, que são, sobretudo, homens, mulheres, crianças, pais, filhas, filhos, fãs de futebol.

Eu jamais vou gritar “Eureca!”, mas cautelosamente dizer “É possível...” a partir das minhas próprias histórias, experiências e sentimentos. Esta metodologia é muito significativa e importante para mim porque descobri que meus olhos não precisam somente agrupar os pontos de vista de autores, as exigências de determinada metodologia que requeira distância ou objetividade. Como pesquisadora Narrativa, minha visão é a mais ampla possível, e eu sou uma parte importante da história sendo estudada.

2.3. O porquê da escolha

A pesquisa narrativa tem origem, portanto, no pensamento narrativo de forma mais ampla. Além de método de pesquisa, a narrativa é uma filosofia de vida, ou seja, uma forma de encarar as experiências como histórias. Cada momento, cada nova experiência, cada minuto da nossa vida, é uma nova história. Esta história, por sua vez, é resultado de todas as

¹¹ As estruturas, vistas e não vistas, que limitam, sim, as nossas vidas quando percebidas, podem sempre ser imaginadas de outra maneira, de modo mais aberto, como potência para possibilidades alternativas (CLANDININ AND CONNELLY, 2000, p. 89, tradução minha)

experiências anteriores e será fundamental para as que serão vivenciadas no futuro. Como dizem Connelly e Clandinin (2000):

We might say that if we understand the world narratively, as we do, then it makes sense to study the world narratively. For us, life – as we come to it and as it comes to others – is filled with narrative fragments, enacted in storied moments of time and space, and reflected upon and understood in terms of narrative unities and discontinuities (p. 17)¹²

Portanto, Connelly e Clandinin (2000) expõem que o pesquisador narrativo não dissocia as experiências individuais das experiências sociais, ou um determinado contexto institucional do contexto social mais amplo. Da mesma forma, as histórias vividas no passado são cruciais para o estudo das experiências do presente, que, por sua vez, são estudadas de acordo com o que podem representar para o futuro. Esses autores utilizam a imagem dos movimentos retrospectivo e prospectivo, introspectivo e extrospectivo¹³, a fim de representar a perspectiva do pesquisador em relação às experiências:

By inward, we mean toward the internal conditions, such as feelings, hopes, aesthetic reactions, and moral dispositions. By outward, we mean toward the existential conditions, that is, the environment. By backward and forward, we refer to temporality – past, present, and future (p. 50).¹⁴

As histórias contadas no início desta dissertação constituem o movimento retrospectivo, em que retomo histórias do passado que podem ser importantes para (e influenciar) a compreensão das histórias do presente e do futuro. O movimento prospectivo representa o(s) lugar(es) aonde as experiências do passado e do presente pode(m) nos levar. A tentativa de vivência de uma prática de ensino-aprendizagem em *Tandem*, por exemplo, pode dar origem a uma nova história na vida dos alunos participantes deste estudo.

¹² Podemos dizer que, se compreendemos o mundo narrativamente, como fazemos, então faz sentido estudá-lo narrativamente. Para nós, a vida – como viemos a ela e como ela se apresenta aos outros – é preenchida com fragmentos narrativos, representados em momentos historiados de tempo e espaço, e refletidos nas e compreendidos em termos de unidades e descontinuidades narrativas (CONNELLY; CLANDININ, 2000, p. 17, tradução minha)

¹³ Neologismo proposto pela Prof^a. Dr^a. Dilma Maria de Mello, a partir da orientação das atividades de tradução do livro “Sobre escrever Pesquisa Narrativa: experiência e história na pesquisa qualitativa”. Não encontrando um antônimo para “introspectivo”, propôs um novo termo.

¹⁴ Por “introspectivo”, entendemos o movimento em direção às condições internas, como sentimentos, desejos, reações estéticas e disposições morais. Com “extrospectivo” nos referimos às condições existenciais, isto é, a paisagem. “Retrospectivo” e “Prospectivo”, para nós, dizem respeito à temporalidade – passado, presente e futuro (CONNELLY; CLANDININ, 2000, p. 50, tradução minha)

Relacionados a estes movimentos estão os demais, o introspectivo, em que o pesquisador olha para dentro de si próprio, seus sentimentos, angústias, medos, curiosidades, enfim, para as suas emoções, bem como o “extrospectivo”, em que analisa o contexto em que se encontra, sempre visando a compreender e produzir significados para as experiências que vive.

Assim, a Pesquisa Narrativa possibilita, neste estudo, não só a análise e interpretação das interações ocorridas entre os alunos, mas a reflexão sobre as relações pesquisador-participantes-contexto e o porquê de o *tandem* não ter ocorrido. Estes aspectos são estudados como sendo permeados por contextos culturais diversos, por outros costumes, por sentimentos, receios e emoções diversas, e como esses elementos podem se manifestar nas interações e na vivência da experiência como um todo, tanto para o pesquisador quanto para os participantes.

Ao possibilitar o olhar interpretativo sobre a experiência humana, a Pesquisa Narrativa proporciona ao pesquisador, conforme Ely, Vinz, Downing e Anzul (2001), a interferência da sua visão de mundo na composição dos sentidos para a experiência vivida. Assim, dizem as autoras que a composição dos textos de campo pode ser efetuada de maneiras diversificadas, a partir, por exemplo, da discussão sobre os textos em grupos e a sua representação em diferentes formas textuais, como a de poemas, drama, etc.

Além disso, segundo Connelly e Clandinin (2000), a pesquisa narrativa pode ser desenvolvida de duas maneiras diferentes: o “living”, que representa a vivência de uma experiência no momento em que ela acontece, e que, mais tarde, será recordada e significada, e o “telling”, ou seja, o contar a história vivida no momento passado, buscando a experiência na memória, narrando-a e atribuindo-lhe significado. Este estudo foi desenvolvido predominantemente com base no “living”, uma vez que a experiência foi vivida juntamente com os alunos e a professora participantes.

2.4. A paisagem de Pesquisa

Esta experiência foi vivida em uma escola pública da região do Triângulo Mineiro, em uma cidade que denominarei, neste trabalho, de Cidade 1. Os critérios de seleção da escola foram a existência de um laboratório de informática, com computadores conectados à Internet, capaz de atender aos alunos participantes, e o Inglês como disciplina componente do currículo do 6º ano.

O laboratório da escola, que inicialmente contava com 8 computadores (5 deles funcionando adequadamente), recebeu mais 8 durante o período da pesquisa. Portanto,

estavam disponíveis 13 computadores, todos conectados à Internet, e foi possível que, após o recebimento das novas máquinas, os participantes se sentassem individualmente.

A escola atende alunos da pré-escola até o 9º ano no Ensino Fundamental II, nos períodos da manhã e da tarde. Cada sala de aula é composta por, aproximadamente, 25 alunos. As aulas de inglês no sexto ano, com cujos alunos a pesquisa foi realizada, ocorrem duas vezes por semana, com duração de 50 minutos por aula e são ministradas por uma professora que tem formação superior em Letras. A escola não adota livro didático de língua Inglesa e os professores não costumam levar os alunos para terem aulas no laboratório de informática.

Como não foi possível realizar as atividades durante as aulas de língua Inglesa do 6º ano do turno vespertino, convidei os alunos a retornarem à escola um dia da semana no turno matutino.

2.5. Como documentei a experiência - Instrumentos

O material documentário foi composto pelas observações das atividades do curso de Letramento Digital dos alunos brasileiros cujos pais haviam assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, observações estas realizadas tanto por mim quanto pelos próprios participantes. Considerei necessária a realização de um curso de Letramento ao saber das poucas experiências prévias dos participantes com o uso do computador e da Internet. O material foi composto, ainda, pelas observações de todas as interações dos alunos com seus respectivos parceiros, que foram documentadas por meio de anotações de campo feitas por mim durante as sessões realizadas pelos alunos, e de gravação em áudio de momentos de conversa dialogada com os participantes, realizadas a cada 3 interações. Nestes momentos, os alunos relataram a sua experiência e o que havia sido aprendido em relação ao uso do computador e da Internet, e como se sentiam ao usar o Inglês para conversar com os alunos do exterior. Após cada visita realizada à escola, mesmo antes de ter iniciado os trabalhos com os alunos, elaborei diários reflexivos sobre a experiência vivida. Nos diários, refleti sobre o estabelecimento de relações tanto com a diretora, quanto com a professora e os alunos das escolas brasileira e estrangeira, embora na versão preliminar da dissertação eu tenha dado atenção à minha relação com os alunos e a escola estrangeira. A partir destes instrumentos, embora os objetivos e as perguntas norteadoras tenham sido modificados após a qualificação, foi possível que eu analisasse as relações de poder que permearam a realização desta pesquisa, bem como o conhecimento construído ao longo do seu desenvolvimento e qual o papel da tecnologia na experiência vivida.

Além disso, conforme estava inicialmente planejado, alternativamente, a cada 6 interações ocorridas, considerando a sua faixa etária, os participantes puderam fazer desenhos livremente, se assim desejassem, para representar suas impressões sobre o processo de ensino-aprendizagem em prática de *tandem*. A partir deles, foi possível analisar o papel da tecnologia e o conhecimento construído ao longo da pesquisa, o que corresponde às perguntas 2 e 3 que norteiam a realização deste trabalho. O aluno que não se sentiu confortável para desenhar, pôde optar por escrever uma frase ou um texto no gênero ou tipo que desejasse.

As interações dos alunos, individualmente, com seus respectivos parceiros foram gravadas por meio do recurso do *MSN Messenger* que permite salvar as interações e retornar a elas em momento posterior. Pelas gravações foi possível analisar tanto o papel da tecnologia quanto o conhecimento construído ao longo da experiência vivida.

Antes do início das interações, foi solicitada aos alunos uma narrativa pessoal, em língua portuguesa, sobre a experiência de aprendizagem de língua inglesa de cada um. No caso de haver muitos alunos interessados, seriam selecionados os que tivessem menos experiências com aprendizagem de língua Inglesa. Como nenhum dos alunos tinha experiências prévias com aprendizagem desta língua, exceto o que tinham visto na escola durante o semestre anterior, foram selecionadas para análise as interações dos alunos cujos pais haviam assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Desta forma, foi possível analisar o conhecimento de língua estrangeira construído por meio das novas tecnologias, o que diz respeito à segunda questão norteadora deste estudo.

2.6. Participantes, meus pequenos aventureiros

Concordaram em viver comigo essa nova experiência 6 alunos de uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública na região do Triângulo Mineiro, que interagiram nos meses de setembro, outubro e novembro com alunos de uma escola do Reino Unido e de outra escola nos Estados Unidos. Os encontros foram realizados em horário extraclasse e os alunos foram acompanhados por mim.

Inicialmente, todos os alunos do 6º ano foram convidados a participar do projeto, não sendo, porém, obrigatório. Na minha primeira visita à escola, em que tive o primeiro contato com a turma, a sala do 6º ano era composta por mais de 40 alunos. Isso me assustou, a princípio, porque o objetivo inicial era desenvolver as atividades do projeto como parte do currículo do 6º ano, possivelmente durante as aulas de língua inglesa (por motivos explicitados mais adiante, isso não foi possível). Quando retornei à escola para, efetivamente,

tratar do início do projeto, a turma havia sido dividida, devido ao número grande de alunos. O grupo do turno vespertino contava, agora, com 25 alunos aproximadamente.

Alguns dos participantes eram alunos cujos pais haviam assinado o Termo de Consentimento, mas nem todos. Dos alunos que retornaram o documento assinado, somente 3 compareceram ao primeiro dia do curso de Letramento Digital que antecedeu as interações, e uma aluna cuja mãe, inicialmente, não havia permitido a participação, esteve presente nos dois primeiros encontros do curso. Posteriormente, deixou de comparecer, por um tempo, por ordens da mãe. No segundo encontro do curso, outros dois alunos estiveram presentes, e mais adiante a aluna proibida pela mãe de participar pôde voltar a participar. Assim, o curso foi desenvolvido com seis alunos.

Os alunos participantes tinham todos 12 anos e estavam no 6º ano do Ensino Fundamental II, primeiro ano em que, segundo seu relato, estudavam inglês. Todos, a princípio, se mostraram encantados pelo projeto e pela oportunidade de entrar em contato com alunos estrangeiros.

Para a apresentação da versão preliminar desta dissertação, escolhi nomes fictícios para os alunos participantes que denotavam sempre o universo infantil, da ordem do “pequeno” e do “diminutivo”. Chamei-os de **Pequeno Polegar, Dexter, Moranguinho, Fiona, Pimentinha e Bobby**. Não intencionando adiantar uma análise das experiências vividas no campo, embora isso pareça difícil, percebo que este ato de nomear foi um exercício de poder. Embora a decisão por trocar os nomes ainda pareça um ato de exercer o poder, acho importante fazê-lo para amenizar a dicotomia “grande x pequeno” que permeou boa parte da primeira versão da dissertação.

Neste processo de reescolha, ainda me pego entrando no universo do infantil e da dicotomia “grande x pequeno”. Passou rapidamente pela minha mente a ideia de nomeá-los aleatoriamente com nomes dos 7 anões. Anões? Quem sou eu nesta história, Branca de Neve? A pessoa “grande” que não cabe na casa das personagens?

Portanto, para tentar manter a identidade “humana” dos meus alunos participantes, optei por nomeá-los com nome de gente. Escrevi nomes femininos e masculinos – todos os que consegui lembrar, aleatoriamente - em pedaços de papel. Dobrei-os e fiz dois montes: um com nomes masculinos, outro com nomes femininos. Sorteei um nome para cada participante.

Agora posso dizer que participaram da minha pesquisa **Tuca, Léo, Clemens, Michel, Ariana e Branka**.

Outro aspecto intrigante, que foi percebido pelos membros da minha banca de qualificação, foi a escolha dos nomes das cidades. Inicialmente, denominei Uberlândia de

Biggerville e a cidade onde realizei a pesquisa, ora de *Pequenópolis* ora de *Meninópolis*, intercalação cuja razão não sei explicar. Hoje, tento analisar por que escolhi o nome em Inglês para Uberlândia, sendo que todos sabem perfeitamente que fiz o mestrado na Universidade Federal de Uberlândia. Por outro lado, reflito o porquê de eu ter escolhido manter o prefixo em Português para designar o tamanho da cidade onde vivi a experiência de pesquisa e empregar o sufixo grego “polis” referente à cidade. Eu até tinha pensado em chamá-la de *Smallville*, mas soou estranho porque a palavra “small” faria, novamente, referência a algo pequeno ou menor.

Por isso, percebi que não faz sentido atribuir um nome fictício à cidade de Uberlândia, já que a informação sobre qual a cidade onde eu estudava aparece logo na capa deste trabalho. Quanto à escolha do nome para a cidade onde fiz a pesquisa, optei por chamá-la de *Cidade 1*, numa tentativa de chegar mais perto da neutralidade.

No próximo capítulo, relato e tento compor (novos) sentidos para as experiências vivenciadas na busca por parceiros estrangeiros, na negociação de entrada na escola para a realização da pesquisa, do curso de Letramento Digital realizado previamente e das interações via MSN Messenger usando a língua inglesa e conversando com os parceiros estrangeiros.

CAPÍTULO III

A EXPERIÊNCIA VIVIDA: Contando histórias e (re)compondo sentidos

Neste capítulo, que subdivido em Partes 1, 2 e 3, as histórias vivenciadas no campo de pesquisa serão contadas, recontadas e (re)significadas. Recobro, para a composição de sentidos da experiência, além das histórias de estabelecimento de parcerias e do trabalho realizado com os participantes, aspectos que foram significativos para que eu analisasse a minha experiência sob uma outra perspectiva, atentando para a minha postura de pesquisadora, estudante de mestrado e de pessoa digitalmente letrada que levava uma concepção de mundo e de aprendiz, de certa forma, generalizada.

Segundo Connelly e Clandinin (1990, p. 2), “Humans are storytelling organisms who, individually and socially, lead storied lives”¹⁵. Desde o início da minha pesquisa, vivi diferentes experiências que me levaram a analisar as histórias vividas no campo de pesquisa de modos diferentes. A primeira versão, apresentada à banca de qualificação, mostrava, segundo a perspectiva da banca e a minha perspectiva de agora, um ponto de vista tendencioso. Apresentei histórias de um quase-tandem, de expectativas que giravam em torno das minhas próprias experiências com ensino e aprendizagem mediados pelas novas tecnologias, mas que não pareciam caber no contexto em que eu estava e nem se adequavam, naquele momento, aos participantes da minha pesquisa.

Por isso, a sessão de qualificação da minha pesquisa foi como uma placa de PARE no processo de escrita do meu texto de pesquisa. Repentinamente, me dei conta de que o sentido que eu estava construindo para a experiência que eu tinha vivido na escola era um ponto de vista um tanto tendencioso. Eu estava tão encantada com minha própria experiência de aprendizagem em *Tandem* pelo MSN Messenger, tão significativa para mim, que não consegui ver com clareza que não tinha sido assim para as crianças e a professora com quem trabalhei.

Lankshear e Snyder (2000) dizem que

the fact that owning and driving a car is regarded as the norm for "our way of live" had not led to driving instruction becoming a part of the school curriculum. Any number of people - including one of the authors of this book - have opted for lifestyles in which owning and driving a car has no place and even makes

¹⁵ Os seres humanos são organismos contadores de histórias que, individual e socialmente, vivem vidas historiadas (CONNELLY; CLANDININ, 1990, p. 2, tradução minha)

Eles continuam argumentando que algo parecido ocorre quando se trata do uso de novas tecnologias nas escolas. Embora elas tenham se tornado uma parte essencial para a vida econômica e social na sociedade atual, ou mesmo para meios “informais” de aprendizagem (no sentido de que a aprendizagem também ocorre em outros espaços além da escola), não necessariamente faz sentido introduzi-las no contexto “formal” da escola.

Perceber isso foi quase um choque. A tecnologia tem sido uma parte tão importante da minha vida e um meio de aprendizagem e interação significativa com outras pessoas que eu dei por certo que seria, incondicionalmente, bom para todos. Também na universidade, e em discussões relacionadas a metodologias de ensino e aprendizagem, a tecnologia tem sido uma presença constante. A universidade é dona da verdade? Eu, como pesquisadora, estava assumindo a posição *de poder* e pressupondo que sabia o que poderia ser bom ou não para os alunos? Eu, como moradora da cidade grande, pressupunha que fôssemos mais desenvolvidos que os moradores da cidade menor onde a escola estava localizada?

Tais questões passaram a povoar meus pensamentos. Outra experiência que contribuiu para a construção de outros sentidos para a experiência vivida foi a viagem ao Canadá. Além de um ambiente em que a Pesquisa Narrativa como filosofia de vida está presente, não só na sala de aula, mas também nos corredores, a participação na disciplina Pesquisa Narrativa, oferecida pela Professora Jean Clandinin, e a colaboração de todos os colegas na busca por um novo olhar sobre as minhas histórias foram de fundamental importância.

Havia instruções, estranhas para mim, que a Professora dava, mas que me ajudaram a perceber uma nova forma de relação com o outro e a valorização das histórias pessoais:

“Eu quero saber o seu ponto de vista, a sua interpretação, o que vem à sua mente quando você lê o texto. Não parafraseie o que diz o autor”. “Faça o que você achar que vai te ajudar mais. Não existe um modelo, mas eu quero ver o processo de desenvolvimento. De onde você partiu e até onde chegou. Estabeleça suas metas”. “Estas são as opções. Pense bem, analise, e escolha”.

O centro das atividades nunca foi a Professora, mas foram os alunos. Quem tomava responsabilidade pelas escolhas eram os participantes da disciplina. Desde o início, observei a diferença da postura da professora perante a turma e a minha perante meus participantes.

¹⁶ o fato de eu comprar e dirigir um carro ser considerado uma norma para o “nosso modo de vida” não fez com que aulas de direção fizessem parte do currículo escolar. Muitas pessoas – incluindo um dos autores deste livro – têm optado por estilos de vida dos quais comprar e dirigir um carro não faz parte e nem mesmo faz sentido (LANKSHEAR; SNYDER, Prólogo, p. XIV, tradução minha).

Desta forma, desde o início da pesquisa, eu mudei. Consequentemente, meus questionamentos e o ponto de vista de análise também mudaram. Acredito firmemente que projetos com novas tecnologias em escolas de ensino fundamental devam ser desenvolvidos e que as experiências vividas no campo de pesquisa foram positivas para os participantes. Por isso, é importante apresentar e problematizar, como venho fazendo ao longo deste trabalho, a minha postura de pesquisadora, de estudante universitária e de professora que, com o “poder” nas mãos, tentou realizar uma atividade de *Tandem* que, embora tenha dado certo comigo, não funcionou naquele contexto.

Com o objetivo de apresentar a transformação, vou apresentar este capítulo de análise em duas partes. Na primeira, apresento a construção inicial de sentidos para as histórias. Na segunda parte, discuto a nova possibilidade de análise, à qual cheguei a partir da vivência de novas experiências e da discussão de ideias com a banca de qualificação e com os colegas da Faculdade de Educação da Universidade de Alberta.

O sentido que compus para as histórias está intrinsecamente ligado às minhas experiências de vida. Por isso, você, leitor, está convidado a acompanhar o que vivi no campo de pesquisa e a compor seus próprios sentidos.

3.1. PONTO DE VISTA 1 – O QUE EU QUERIA VER?

3.1.1. Histórias de parceria estrangeira

É preciso enviar convites...
“Poderá ser uma grande experiência!”
Não basta contar com a sorte, não é só fazer leilão
Os interesses estão postos e expostos

Lê um, lê outro, volta ao um, reflete mais um pouco
O mais simpático, o mais aberto, o que parece mais interessado
Navegar no mesmo barco, com todos juntos remando
Eis o objetivo final.

You are on the site for UK

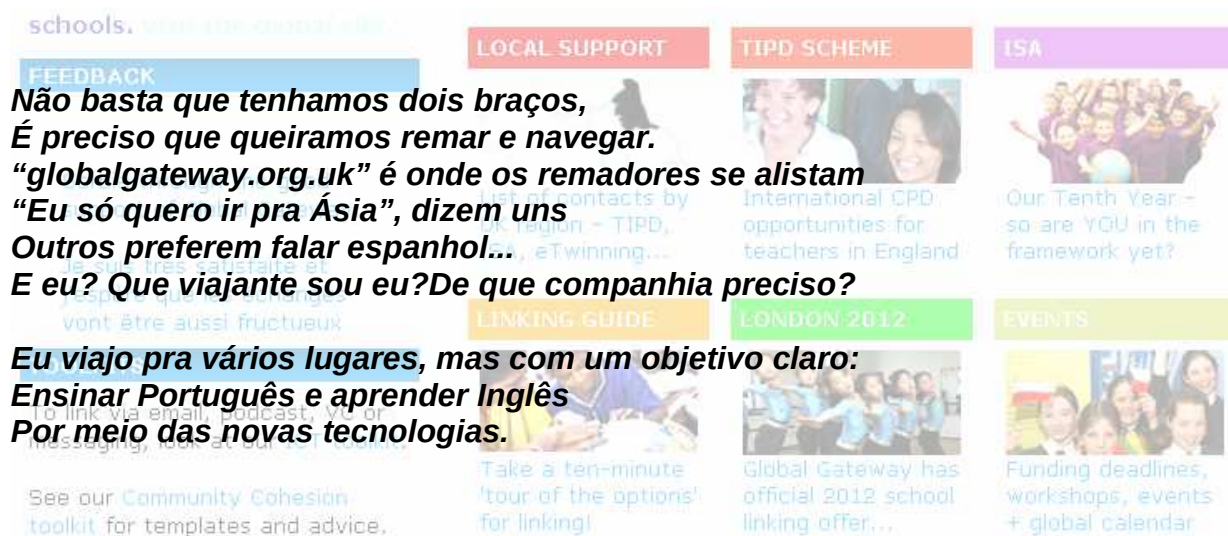


Figura 2 – Global Gateway

www.globalgateway.org.uk

O projeto de ensino-aprendizagem de línguas em colaboração que eu estava propondo demandava o estabelecimento de uma parceria com alguma instituição estrangeira. Qualquer parceiro não bastava: era preciso encontrar alguém com os mesmos objetivos, disposto a perscrutar novos caminhos, encontrar dificuldades e superar barreiras. Assim, parti da seleção e do envio de mensagens para possíveis parceiros cadastrados no site Global Gateway, onde escolas de todas as partes do mundo se cadastram com o objetivo de estabelecerem parcerias com escolas de outras partes do mundo, segundo seus objetivos de ensino:

----- Original Message -----

From: Cássia Regina Miglioranza <cassia_miglioranza@yahoo.com.br>

To: principalbill@yahoo.co.uk

Sent: Wednesday, 10 September, 2008 15:13:53

Subject: Partnership with brazilian students

Good morning, Mr. Bill . How are you?

My name is Cássia, I'm from Brazil and I got interested about contacting your school by seeing its description at Global Gateway. I was very delighted about it. You seem to be very kind and happy.

Let me talk about me for a while. I'm a researcher in a public federal university in Uberlândia, state of Minas Gerais, and I'm going to develop a research about Tandem Learning with 10 and 11-year-old students (from the 5th grade). They are going to be supposed to interact with other children, learning english and teaching portuguese. This interactions would start in July or August 2009, and last until the end of november.

I'm going to observe the process of learning english autonomously and collaboratively, and the linguistic and cultural products of it.

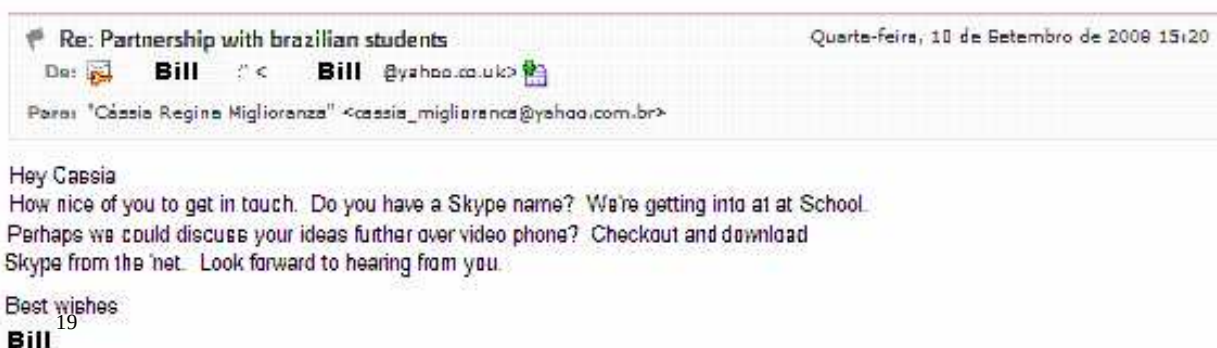
It will be a great pleasure if you accept my invitation to participate.

Sincerely,

Cássia Regina Migliorança

17

Assim, inicialmente, antes mesmo de ter feito contato com a escola nacional, tentei estabelecer parceria com uma escola do Reino Unido. Esta foi uma das primeiras escolas com as quais havia entrado em contato, no segundo semestre de 2008, e tive a sorte de conversar com Bill¹⁸, o diretor, que logo se mostrou interessado em participar. Sua resposta foi rápida e promissora:



Depois desta primeira conversa, começamos a nos encontrar e a discutir questões do projeto. Apesar do trabalho árduo de tradução da proposta para o Bill, tratar com ele representava momentos de descontração. Conversei com ele, na maioria das vezes, via Skype, ora formal ora informalmente, ora usando a *webcam*, ora somente texto – sobretudo por eu não ter uma Internet à altura da necessidade da conversa por vídeo e voz.

Parecia que um dos primeiros desafios havia sido vencido. Entretanto, algum tempo mais tarde, considerei que seria importante garantir um outro parceiro, afinal, se algo desse errado com a primeira parceria estrangeira, eu estaria em apuros. Por isso, analisei outros perfis do Global Gateway e entrei em contato com uma escola dos Estados Unidos.

¹⁷ “Bom dia, Sr. Bill. Como vai? Meu nome é Cássia, sou do Brasil e interessei-me em contactar a sua escola por ver a descrição no Global Gateway. Fiquei encantada. Você parece muito simpático e feliz. Deixe-me falar sobre mim por um momento. Sou pesquisadora de uma universidade pública federal em Uberlândia, estado de Minas Gerais, e vou desenvolver uma pesquisa sobre Aprendizagem em Tandem com alunos entre 10 e 11 anos de idade (da 5ª série). Eles interagirão com outras crianças, aprendendo inglês e ensinando português. As interações começariam em julho ou agosto de 2009, e durariam até o final de novembro. Vou observar o processo de aprendizagem de inglês autônoma e colaborativamente, e os seus produtos linguístico e cultural. Será um grande prazer se você aceitar meu convite para participar. Sinceramente, Cássia Regina Migliorança.”

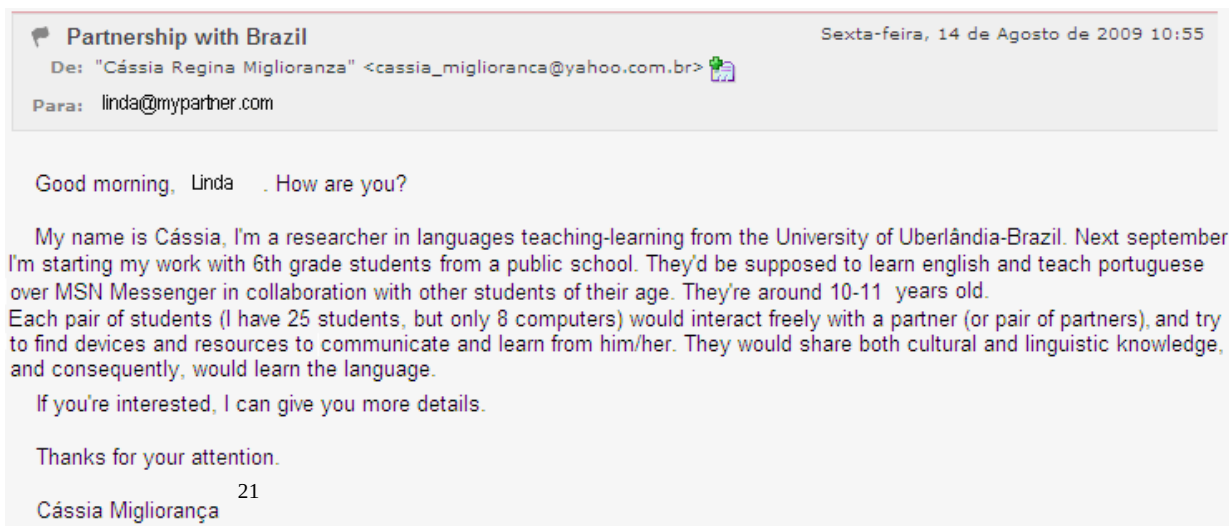
¹⁸ Nome fictício atribuído ao diretor da escola estrangeira.

¹⁹ “Hey, Cassia. Que bom que você entrou em contato. Você tem Skype? Estamos usando-o na Escola. Talvez pudéssemos discutir suas ideias mais tarde por vídeo chamada? Decida e faça o download do Skype pela Internet. Aguardo notícias. Melhores votos. Bill”

O processo de estabelecimento de parceria com a segunda escola foi iniciado no intervalo das férias de julho, quando, após os primeiros contatos com a escola brasileira, que detalho no tópico a seguir, a ansiedade de algumas barreiras encontradas ainda me acompanhava. “Será que vai dar certo?”, eu me questionava, diante da sensação de impotência que a distância dos parceiros estrangeiros gerava. Embora as negociações com o Bill parecessem ter deixado tudo combinado para o segundo semestre, a falta de respostas aos meus *emails* me agoniava. “Eles estão de férias!”, me dizia a Dilma, minha primeira orientadora, mas eu não conseguia compreender. Oras, eu também estava de férias e, mesmo assim, acessava meus *emails* todos os dias e, quase sempre, mais de uma vez por dia.

Minha atitude parecia de incompreensão e mesmo intolerância, mas eu precisaria ter um plano B. Se alguma coisa desse errada, eu estaria sem parceiros e sem *tandem*. Foi então que resolvi retornar ao Global Gateway e procurar ao menos uma outra escola para enviar mensagens. “É melhor um parceiro sobrando do que não ter parceiro algum”, eu pensava.

A partir da leitura do parágrafo de apresentação da escola e dos interesses em parceria estrangeira, escolhi a escola de Linda²⁰ e enviei um *email*:



²⁰ Nome fictício atribuído à diretora da escola.

²¹ “Bom dia, Linda.. Como vai? Meu nome é Cássia, sou pesquisadora de ensino-aprendizagem de línguas da Universidade de Uberlândia – Brasil. No próximo semestre inicio meu trabalho com alunos do 6º ano de uma escola pública. Esperaria que eles aprendessem inglês e ensinassem português pelo MSN Messenger em colaboração com alunos da sua idade. Eles têm entre 10 e 11 anos de idade. Cada par de alunos (tenho 25 alunos, mas somente 8 computadores) interagiria livremente com um parceiro (ou um par de parceiros), e tentaria encontrar mecanismos e recursos para comunicar e aprender com ele/ela. Eles trocariam tanto conhecimentos culturais quanto linguísticos, e consequentemente, aprenderiam a língua. Se você tiver interesse, posso te dar mais detalhes. Obrigada pela atenção. Cássia Miglioranza”.

A resposta dela foi em rosa forte, com a fonte da letra do *email* pelo menos cinco vezes maior do que a que eu havia usado no *email* enviado a ela. Dizia que, certamente, teria interesse e que conversaria com os professores sobre a proposta. A sensação foi inexplicável. Eu, toda formal e tradicional, escrevi em preto, Times New Roman tamanho 12, e recebi uma resposta, além de positiva, alegre e colorida:

Para: "Cássia Regina Miglioranza" <cassia_miglioranza@yahoo.com.br>

I am sure I will have some interest! Let me talk
to my teachers and I will get back to you soon!!²²

A resposta com a cor e o tamanho da fonte mudados tinha um significado para mim. Eu interpretava a nova configuração como uma indicação de que ela “saía do quadrado”, da configuração básica e geral do servidor de *email*. Por isso, no *email* seguinte, em que eu agradecia pela resposta e comentava sobre a parceria com a escola no Reino Unido, embora ainda em preto, aumentei um pouco a letra:

RE: Partnership with Brazil

Segunda-feira, 17 de Agosto de 2009 17:26

De: "Cássia Regina Miglioranza" <cassia_miglioranza@yahoo.com.br>

Para: "Linda" <Linda@deercreek.k12.ok.us>

Hello, Linda . Thanks a lot for your answer. I've also got the contact of a school at the United Kingdom, and your participation will be of great pleasure too. I've got many students, and it would be wonderful to have some of them interact with yours.

I'm looking foward for your next contact.

Take care,
Cássia²³

As respostas dela chegavam muito rapidamente. Eu sentia alívio e, ao mesmo tempo, a ansiedade da ausência temporária de respostas do diretor do Reino Unido aumentava.

Depois de vários *emails* trocados, Linda e eu concordamos em viver a experiência de *tandem* com os nossos alunos, da maneira que fosse, com quantos alunos fossem, por quanto tempo fosse:

²² “Estou certa de que nos interessaremos! Deixe-me conversar com os meus professores e te retornarei em breve”.

²³ “Olá, Linda. Muito obrigada pela sua resposta. Também tenho contato com uma escola do Reino Unido, e a sua participação será um grande prazer também. Tenho muitos alunos, e seria maravilhoso que alguns deles interagissem com os seus.guardo ansiosa pelo seu próximo contato. Cuide-se, Cássia.”

AROUND THE WORLD IN 180 DAYS!!

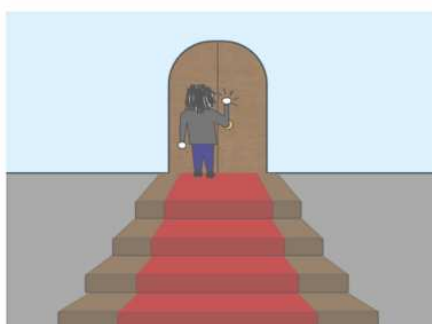
Thank you to all the teachers and schools who have agreed to partner with the staff and students at our Elementary School in Edmond, Oklahoma, USA!! We are so excited to get involved in such a fun, interesting and exciting project. Whether you want to be involved a lot or a little, we are looking forward to getting to know you better.²⁴

Pelo título do *email*, o estabelecimento de parcerias com escolas estrangeiras realmente parecia ser um objetivo do processo de ensino-aprendizagem na escola. A minha proposta foi descrita como “divertida, interessante e empolgante”, e eu não poderia deixar a oportunidade passar.

Esta resposta foi recebida por mim com o curso de Letramento Digital já iniciado, quando eu já havia constatado que eu somente poderia contar com, aproximadamente, 6 alunos. Entretanto, Linda não encarou o número pequeno de alunos como um empecilho, mas sim, como uma possibilidade de novas experiências.

3.1.2. História de parceria nacional

PORTA 1 – O contexto



*Muito ansiosa, bato à porta.
Cuidando para não parecer invasora,
Proponho algo que parece novo,
De acordo com a nova realidade:
a da tecnologia.*

Figura 3 – O contexto

Disponível em: hepto.blogspot.com/2005/11/porta-fechada_03.html

²⁴ “VOLTA AO MUNDO EM 180 DIAS – Agradecemos a todos os professores e escolas que concordaram em estabelecer parceria com o corpo docente e de alunos da Prairie Vale Elementary School em Edmond, Oklahoma, USA! Estamos muito entusiasmados neste projeto tão divertido, interessante e empolgante. Se você quiser estar envolvido, seja muito ou pouco, estamos ansiosos em conhecê-los melhor. Se quiser visitar o site da nossa escola, é. Há muitas informações sobre a escola lá.”

Estabelecer uma parceria com a escola daqui seria, conforme as minhas previsões, um pouco mais complexo do que havia sido com a escola estrangeira, já que eu teria que lidar com toda a burocracia deste processo e, sobretudo, negociar formas de participação nas aulas, solicitar o consentimento dos pais, gerenciar o trabalho com o laboratório e mediar o processo de aprendizagem em *tandem*.

Experiências, ainda na graduação, com tentativas de participar de aulas de Português e Inglês para observação e regência do Estágio Supervisionado de práticas de ensino, tinham me apresentado um mundo escolar com algumas barreiras e preconceitos em relação à Universidade. Alguns dos professores de ensino fundamental e médio, a quem eu havia pedido permissão para acompanhar aulas, relatavam experiências com alunos universitários que assistiam às aulas, se retiravam no final do estágio, não retornavam com novas propostas e, quase sempre, criticavam a prática do professor em sala de aula. Nestas ocasiões, eu sentia que minha entrada na escola deveria ser precedida por uma série de precauções e pela negociação de algo em troca – um minicurso ou monitoria, por exemplo.

Estes sentimentos ficaram marcados e me deixavam bastante ansiosa neste processo de negociação que estava para ser iniciado:

*Que sentimento é esse,
Que nesta noite quente de março resfria o calor da empolgação
E ofusca o brilho do luar que pela janela acaba por me tirar o sono.*

*Medo do estranho, medo do novo.
Medo da incerteza de ter certeza sobre as negociações.
Medo das circunstâncias, do inevitável.*

*Sair do quadrado, da reclusão da caixinha preta,
Encarar o medo, discutir as relações,
Ter de, talvez, tomar um caminho mais estranho,
Impensado,
Desperta em mim o medo
De viver novas histórias,
De mudar trajetórias,
De descobrir que, desafortunadamente, não existe o contexto
[idealizado].*

(Diário Reflexivo, 06/03/09)

Na noite anterior à primeira visita à escola fui, subitamente, tomada pelo medo e pela ansiedade (esta, embora já me acompanhe normalmente no dia-a-dia, pareceu ter ganhado

forças naquela noite). A lua, que poderia ter mandado boas energias para mim, resolveu tirar a noite para descansar, dando lugar a um temporal que havia tempos eu não presenciava.

As emoções estavam confusas e o tempo ruim favoreceu que se embaraçassem ainda mais. Era o medo do “não”, palavra tão simples e corriqueira, mas que poderia decidir o destino da minha pesquisa. Quantos “nãos” eu já tinha levado na vida, e eu bem sabia o sentimento estranho que causavam. Um “não”, dito por quem tem o poder de dizê-lo em determinada circunstância, sempre acarreta a necessidade de buscar outro caminho, um caminho cuja palavrinha de ordem seja o “sim”, em que subentende-se “você pode”. Neste caso, não só “você pode”, mas “eu quero; eu aceito”.



Figura 4 – O caminho da escola

Desci no ponto planejado, e pedindo informação, cheguei ao bairro da escola. Atravessei uma praça bonita, embora modesta. O movimento de veículos e pessoas era mínimo. Nem de perto se parecia com o cenário da cidade grande a que estava “acostumada” (na verdade, nunca me acostumei com a balbúrdia da cidade grande). Pouquíssimas pessoas perambulavam pelo local. Quase não encontro alguém para pedir informação uma última vez. Finalmente cheguei. Na rua, as copas das sibipirunas se conectavam formando um grande corredor verde, semelhante ao que se formava em frente à minha casa já mais de 10 anos, propiciando uma sombra maravilhosa para que pulássemos amarelinha, brincássemos de caçador e alerta. O zumzum das crianças também trazia lembranças à tona. Estar ali era mais ou menos como ir à escola pela primeira vez, sem saber o que e quem eu encontraria.

(Diário Reflexivo, 06 de março de 2009)

A imagem de eu chegando à cidade e me encharcando na chuva não se concretizou, para alívio meu. O tempo melhorou e pude, com o mapinha na mão, pedir informações sobre a localização da escola, “atrás do bosque”, como disse a professora. Na minha escola tinha um bosque, à esquerda da entrada, logo atrás da quadra de esportes. Fiquei imaginando que interessante seria trabalhar em um lugar onde há um bosque como o bosque da minha escola.

Cruzei a praça, conforme disseram que eu faria, e cheguei na rua da escola.

Minha única alternativa, naquele momento de ansiedade, seria dar meia volta, retornar à minha cidade e largar tudo: mestrado, namorado, casa, amigos e voltar para o Paraná, para recomeçar a vida. Entretanto, não era o que eu realmente queria. Naquele momento, o que

deveria ser feito era chegar à escola e encarar meus medos e receios da forma mais otimista possível. Entrei.

A escola estava localizada em um bairro aparentemente tranquilo de Cidade 1²⁵, e não sei se conheço a cidade o suficiente para dizer que se localizava na periferia. O fato é que, depois de cruzar a praça próxima a ela, encontrei pouquíssimas pessoas. Andei por aproximadamente dois quarteirões, quando avistei o muro verde em frente à escola.

Antes de ir pela primeira vez a campo para conhecer minha paisagem de pesquisa, várias pessoas me perguntaram: “Por que uma escola em Cidade 1 e não em Uberlândia?”. Escolhi a escola em Cidade 1, porque foi indicada pela colega da universidade, que a indicou por ser, segundo ela, um ambiente onde pessoas muito receptivas trabalhavam, onde a professora de inglês gostava muito de ideias novas para ensino de língua estrangeira e onde se sentia muita falta do desenvolvimento de projetos vinculados à universidade. Achei esse fato interessante, já que estudos indicam que boa parte dos professores prefere a comodidade de ensinar gramática e vocabulário de maneira tradicional (LEFFA, 1988; BARCELOS, 2006; entre outros). Pensei, então, que poderia ser interessante, tanto para a escola quanto para mim, levar ideias novas onde elas eram desejadas.

Era uma escola estadual, localizada em um município pequeno do estado de Minas Gerais, que atendia turmas dos nove anos do Ensino Fundamental, de acordo com a nova nomenclatura das séries, nos turnos matutino e vespertino. Escolhi trabalhar com o sexto ano, antiga quinta série, pressupondo que os alunos teriam menos conhecimentos de língua inglesa do que nas séries mais adiantadas, já que a escola seria, também pressupostamente, um dos primeiros lugares onde aprenderiam inglês formalmente.

A ideia inicial do projeto era desenvolver a prática de *tandem* como parte do currículo anual de língua inglesa. Assim, a língua poderia ser ensinada com um objetivo mais claro: interagir com os alunos estrangeiros. Em minha experiência de aprendizagem de línguas, eu sempre me perguntava qual seria a utilidade do que eu estava aprendendo, e tudo o que eu conseguia visualizar era a língua inglesa para melhorar meu currículo. Quando dei aulas de inglês em uma escola pública, também tive que dar respostas a essa pergunta, que era constantemente feita pelos alunos. Respostas como “para compreender a linguagem do computador, da internet e de jogos”, “para compreender expressões do cotidiano” ou mesmo “porque hoje exige-se que saibamos uma língua estrangeira”, não pareciam nada motivadoras.

²⁵ Nome fictício atribuído à cidade onde a pesquisa foi realizada.

A concepção de “ensino-aprendizagem” me perseguiu desde os primeiros anos da graduação, embora tenha tido contato com professores que questionassem práticas de “ensino-aprendizagem” com ênfase no ensino. A aprendizagem, nesta concepção, parece vir como uma consequência do ensino, ou seja, primeiro existe o ensino, que leva à aprendizagem. Neste caso, parece existir uma concepção de currículo pré-estabelecido, com os conhecimentos a serem transmitidos elencados em unidades menores.

Eu idealizava que a prática de *tandem* poderia ser a oportunidade de dar ênfase à aprendizagem, sendo o ensino uma consequência dela. Os alunos poderiam interagir com os parceiros estrangeiros, usando os recursos que fossem necessários (dicionários, tradutores, conjugadores, imagens, etc.), e, a partir das gravações das interações, eu e a professora poderíamos, juntas, planejar o que precisava ser ensinado naquele momento, o que seria relevante para que, na próxima interação, os alunos pudessem se comunicar melhor. Fui à escola com este objetivo em mente.

PORTA 2 – A diretora anfitriã



*“Entra! És muito bem-vinda aqui”,
Diz o guardião da chave da entrada.
Uma porta se abre para mim,
Mas existem outras...
Existe a porta da sala principal,
Onde uma difícil barreira precisa ser transposta.
O medo faz as mãos tremerem,*

Figura 5 – A diretora

Disponível em: <http://www.sxc.hu/photo/43616>

Ao chegar na escola, meu primeiro contato foi com a diretora, que me recepcionou demonstrando bastante satisfação e interesse pelo projeto. Detalhei para ela a intenção de tornar o *tandem* parte do currículo de língua inglesa e da participação já acordada com a escola do Reino Unido. As portas foram, imediatamente, declaradas abertas pela diretora. Bastaria, então, conversar com a professora, a quem chamarei aqui de Perla²⁶. Eu me sentia

²⁶ Nome fictício atribuído à professora.

empolgada, embora bastante insegura, em relação ao que me aguardava. Eu precisaria discutir relações e formas de ser útil, ações que caracterizam uma pesquisa narrativa.

A professora ainda não estava na escola quando cheguei. A diretora foi, então, quem caminhou comigo pela escola, me apresentando às pessoas que lá trabalhavam. Fui muito bem recebida por todos, e todos achavam a ideia do projeto muito boa. Foi ela, também, quem me apresentou ao laboratório de informática, segundo ela, “muito pouco utilizado... bem menos do que deveria”.

No laboratório havia 8 máquinas, uma delas com defeito, segundo fui inicialmente informada. Poderia contar com 7, então, para dividir, na minha ideia, entre 25 a 30 alunos: “Posso dividi-los em dois grupos, que frequentarão o laboratório em horários diferentes. Enquanto metade da turma aprende em contexto de *tandem*, a outra permanece na sala estudando e discutindo assuntos pertinentes. Serão, então, aproximadamente de 2 a 3 alunos por computador... “Praticável...”, pensava eu. Bastava, agora, despertar nos alunos a curiosidade e a vontade pela prática de *tandem*.

Entretanto, antes mesmo de conhecer a turma, conheci uma das pessoas que mais me tocaram na escola inteira. Era Sininho²⁷, a intérprete de uma aluna com deficiência auditiva que estudava no sexto ano com o qual eu trabalharia.

Logo fiquei sabendo, portanto, que a escola recebia alunos com necessidades especiais, e que eles eram sempre acompanhados de pessoas capacitadas para auxiliá-los. A primeira impressão foi, portanto, de uma escola acolhedora em todos os sentidos: em relação a mim e em relação aos alunos. Seria um desafio a mais para mim, um aprendizado a mais. Certamente cresceria, pessoal e profissionalmente, trabalhando com a aluna que apresentava deficiência auditiva.

Acompanhando-me pelo pátio em direção à sala onde o 6º ano estava, a diretora me informava sobre o número de alunos na sala. Imaginei que seria um número entre 25 e 30, quando, para susto meu, eram 43. O sexto ano do turno da manhã era, portanto, composto por 43 alunos, que eu planejava dividir em dois grupos, cada qual sendo dividido em, aproximadamente, trios para ocuparem os computadores. “É a realidade da escola pública”, dizia a minha orientadora, “temos de enfrentá-la!”.

Atravessamos o pátio, pedimos licença e entramos.

Recepção calorosa, emanando dos olhos satisfação em me receber. O “estranho” é como qualquer outro ambiente escolar, mas me põe frente a

²⁷ Nome fictício atribuído à intérprete de LIBRAS.

desafios que agora desejo e sinto que preciso enfrentar. 40 e tantos meninos empolgados com a proposta, murmurando entre si de alegria por terem sido escolhidos, não podem ser desprezados por sua condição sócio-econômica mais uma vez, sabe-se lá depois de quantas. (Diário Reflexivo de 06 de março de 2009)

Fui apresentada à turma como “Dona Cássia”. Estranhei um pouco esse ‘título’, já que a vida inteira tratei as ‘donas’ como ‘profes’, simplesmente. Mas logo me familiarizei. Estavam na sala trinta e poucos meninos e meninas, a maior parte deles atenta para a novidade que parecia chegar. A diretora tinha uma energia contagiante. Depois de me apresentar, falou para a turma quem eu era e que eu estava ali para trabalhar juntamente com a dona Perla, nas aulas de língua inglesa. Que eu trabalharia com eles usando a Internet e que eles conversariam com alunos do Reino Unido: “Quem sabe vocês não recebem eles na casa de vocês um dia, hein?”. Os olhinhos brilhavam, os deles e os meus. Todos eles logo se entusiasmaram com a ideia, como havia acontecido com a diretora. Ela demonstrava gostar da ideia de ter, na sua escola, a possibilidade de dialogar com uma cultura tão distante como a do Reino Unido.

Como são diferentes as atividades que chamam a atenção dos alunos de hoje e as que chamavam a minha quando tinha a idade deles. Embora nunca tenha tido aptidões artísticas muito bem desenvolvidas, eu adorava a ideia de levar papel crepon e fazer desenhos com cola e a ponta do lápis, formando uma espécie de mosaico. Eu nem sabia o que era a Internet e muito menos que ela possibilitava o contato com qualquer parte do mundo. Minha concepção de ‘mundo’ era muito mais restrita. Restringia-se à minha região, no máximo! Os estrangeiros ainda eram tratados como pessoas de, praticamente, outro planeta.

Os olhos dos meus pequenos desbravadores brilhavam como brilhavam os meus diante do papai Noel, do joguinho novo de quebra-cabeça, de um galho a mais do pé de manga em frente à minha casa podendo ser subido. Embora por razões diferentes, porém, brilhavam com a mesma intensidade e emoção.

Tratei a distância entre as duas cidades como uma missão a ser cumprida, uma barreira a mais a ser transposta para encontrar portões abertos, como todos, até agora, estavam, da diretora e dos alunos. Entretanto, a professora havia aberto apenas metade do seu portão para mim – eu poderia trabalhar com os alunos em outro horário, mas não durante as aulas de inglês.

PORTA 3 – Negociando com a professora



*A chave parece não se encaixar.
As portas estão, portanto, semiabertas,
E não é possível entrar de frente,
Somente de lado, trilhando uma nova estratégia.*

Figura 6 – A professora

Disponível em: br.olhares.com/porta_semi_aberta_foto1189261.html

Como mencionei no parágrafo anterior, não foi possível desenvolver o projeto como parte do currículo de língua inglesa do 6º ano, embora fosse esse meu desejo e meu plano inicial. Na nossa primeira conversa, expus a ela a ideia e os possíveis benefícios do projeto. Ela pareceu gostar do que ouvia:

Terminamos com ela comentando que acredita que será um trabalho muito bom, porque a turma é calma e a intérprete é muito boa também.
Particparei das aulas de quinta-feira. (Diário Reflexivo, 06-03-09)

Porém, após ter lido o projeto que lhe entreguei, Perla não se sentiu confortável em participar da pesquisa e pediu para não ser envolvida, de maneira nenhuma. Por isso, não foi possível, também, viver a realidade da sala de aula, conhecendo os participantes no seu dia-a-dia na escola, e colaborar com o desenvolvimento das atividades da disciplina. Eu estava no campo, mas não havia conseguido espaço para ser útil, conforme Clandinin e Connelly (2000) sugerem que uma pesquisa narrativa seja desenvolvida.

Assim, como o projeto só começaria no segundo semestre, passei um tempo sem visitar a escola. Do mês de março ao mês de maio, a ansiedade me visitou diariamente. Estava na hora de entrar no campo, efetivamente:

O distanciamento da escola me incomodava. Como **viver** uma experiência sem a vivência de fato? Viver significa relacionar-se, conhecer,

compreender. Não era possível, ainda, que eu compreendesse os alunos, quem eles eram, suas realidades, suas ideias. (Diário Reflexivo, 19 de maio de 2009).

Por isso, ainda me sentia apreensiva. Quem seria eu naquele espaço? Uma intrusa, como em outros paradigmas de pesquisa? Não era assim que eu queria “fazer parte”, como fazem parte das nossas vidas as formigas da cozinha, a poeira da rua, as pragas urbanas, todas elas indesejáveis.

As portas em interação: Idas e vindas para o início das atividades

Em junho, minha orientadora e eu havíamos concordado que estava na hora de começar meu trabalho na escola. Devido ao início do semestre no Reino Unido ocorrer somente no mês de setembro, foi necessário que adiássemos um pouco o início das interações. Para o mês de agosto, então, propus um curso de Letramento Digital (Anexo IV), de modo que os alunos pudessem aprender a usar alguns recursos do computador e da Internet, importantes para a prática de *tandem*. Além disso, seria um ponto de partida da minha participação na escola e uma forma de conhecer melhor meus participantes, embora não na realidade de sala de aula.

No laboratório, tentando esquecer um pouco as previsões dos problemas, busquei compreender o sistema operacional Linux, usado nos computadores do laboratório da escola (afinal, não seria possível dar um curso de Letramento Digital sem ser letrado digitalmente naquele sistema). Pareceu que não havia muito segredo. Logo percebi que a lógica do sistema parecia ser a mesma do Windows, com algumas mudanças de denominação. Tranquilei-me um pouco, mas o sonho de usar a câmera e os microfones logo foi frustrado pela velocidade da Internet. Seria impossível manter a interação usando tanto da capacidade de conexão. Achei prudente retomar a ideia inicial de usar os recursos básicos do MSN.

Retornei à escola, um mês mais tarde (19-06), para apresentar à diretora e à professora a proposta do curso de letramento digital, e discutir ideias, mudanças, ajustes, necessidades, etc. A ansiedade e a insegurança eram grandes, embora a diretora me recebesse sempre muito bem e demonstrasse entusiasmo com a proposta. Entretanto, eu encontraria a professora pela primeira vez depois de tanto tempo longe da escola, sem saber, exatamente, o que aconteceria quando voltasse para negociar o início das atividades. Parecia impossível prever as reações e pensar em estratégias de negociação.

Estou indo à escola. <enter>

...

Sem resposta, lá me vou

Acelera o coração:

Projeto, letramento, idéias –

Apresentar, discutir, negociar

E o Grand Finale: concordar.

Cássia diz: A diretora está?

Secretária diz: Foi pra Uberlândia, mas você pode entrar.



Cássia diz: Olá, Perla!!! Como vai?

Perla diz: Oi, Cássia! Quanto tempo! ^_^

Cassia diz: Estive aqui algumas vezes, mas não te encontrei.

Figura 7 – Bate-papo

Disponível em: <http://portuguesbrasileiro.istockphoto.com/stock-illustration-510754-two-people-talking-business.php>

Projeto, Letramento, Idéias

Apresentei, Discutimos, Negociamos: “Participas como e quando quiseres”

E o Grand Finale: Concordamos.

Enfim, o portão foi um pouco mais aberto.

Voltei, então, à escola no dia 25 de junho. Encontrei-me brevemente com a diretora, que recebia alguns alunos do primeiro período do curso de Letras da minha universidade, que estavam na escola para desenvolver um projeto sobre inclusão de alunos surdos. Achei interessante o envolvimento dos graduandos, desde tão cedo, com um projeto dessa natureza.

Fui à sala dos professores esperar pela Perla. Ela somente chegaria na hora do recreio, e ainda faltavam uns 10 minutos. Alguns professores lanchavam na sala, e o cheiro da canjica me trazia à mente o meu tempo de escola. Ao mesmo tempo, me fazia perceber como eram diferentes as emoções de ser aluno e de ser professora-pesquisadora. Esperando o sinal,

encontrei novamente a simpática intérprete da aluna surda. Ela comentou sobre a inclusão de mais 3 alunos surdos, e de como seria interessante a participação da aluna do sexto ano no projeto.

Os poucos contatos que tive com os alunos surdos representaram momentos de crescimento e reflexão pessoal e profissional muito significativos. Embora não tenha sido possível que eles participassem do projeto, foi uma oportunidade de repensar que “falante” sou eu, que se limita a comunicar-se com somente parte de uma sala de aula, e que professora posso ser, se não consigo interagir, construir, dialogar com todos os meus alunos.

Após o sinal, encontrei a professora e nós saímos para conversar sobre o projeto que eu estava para apresentar-lhe. Comentando com ela sobre os Termos de Consentimento (inicialmente os dos pais dos alunos, porque eu estava meio apreensiva para mostrar o dela), que eram mais para a segurança dos alunos do que a minha (caso quisessem desistir, que não teriam gastos, etc.), ela me informou que a turma, inicialmente com 43 alunos, havia sido dividida em duas (no caso, seriam então 23 alunos). Nessa hora, uma sensação de alívio percorreu meu corpo e meu pensamento, embora, concomitantemente, tivesse pensado na decepção dos que foram colocados no turno da manhã e já sabiam que o projeto seria desenvolvido com a turma da tarde. Segundo ela, seria bom desenvolver o projeto com o sexto ano, porque a turminha era muito boa e os pais, provavelmente, aprovariam a participação de seus filhos.

Terminada nossa conversa, ela me levou à sala do sexto ano para que eu lhes entregasse o termo de consentimento, a ser assinado pelos pais. Minha presença os deixou muito agitados e entusiasmados com a proposta. Expliquei sobre o Termo de Consentimento, da não obrigatoriedade de participar, que se tratava de um projeto extra que não acarretaria aumento ou diminuição da nota.

*Convite feito, vou-me embora.
Vou-me embora, esperando a volta.
A espera angustia, fico na torcida.
Tenham ânimo, pequenos
Retornem quando preciso.
Sejam persistentes, clamo eu,
No silêncio dos meus pensamentos.
É fundamental, enfim,
Que se apaixonem pela proposta.*

No computador eu sei... – Buscando não impor

Para a minha primeira experiência com *tandem*, ainda na Iniciação Científica, tive que procurar vários recursos na Internet que pudessem me ajudar no processo de aprendizagem de língua italiana e no ensino de português. Desde dicionários online, tradutores e conjugadores, até a possibilidade de envio de imagens pelo Google Imagens. Além de dominar os recursos do MSN Messenger, era preciso habilidade para me manter na conversa e, ao mesmo tempo, recorrer aos dicionários e conjugadores.

Assim, antes de iniciar o curso de Letramento Digital, achei pertinente saber dos meninos quais as suas necessidades. Por isso, retornei à escola. No meu tempo de aluna, já me haviam sido impostas tantas coisas, que procurei não repetir a imposição de conteúdos e habilidades que, eventualmente, já tivessem. Planejei encontrá-los em um horário extraclasse, imaginei-os sentados em roda, conversando livremente sobre as suas necessidades. Imaginei-me levando meu computador para mostrar-lhes *sites* interessantes e as infinitas possibilidades de aprendizagem que a Internet pode oferecer.

Cheguei cedinho à Cidade 1 e observei que os portões da escola, contrariamente ao que ocorria antes, permaneciam abertos. A entrada e a saída são mais livres, e a sensação de estar trancado (do lado de fora ou de dentro) já não existe mais. Acompanhada pela secretária, fui à sala do sexto ano, mas eles estavam na educação física.

O cheirinho do lanche sendo preparado me lembrou, novamente, o cheiro da minha escola. Que saudades de ser um deles, correr pelo pátio sem outra preocupação a não ser “ser criança”.

Um pouco antes do sinal, retornamos à sala, no horário da aula de matemática. Pedi licença e entrei. A intérprete das alunas deficientes auditivas estava sentada entre as duas, esboçando sempre aquela simpatia agradável. As meninas também eram muito simpáticas, e continuavam elogiando a minha “meninice”. Para motivar inicialmente a atividade, contei a seguinte história:

“Na minha casa, eu tenho um computador. Este computador eu sei ligar, desligar, sei mexer no mouse (aquela peça que a gente move com as mãos, ligada ao computador), sei digitar textos, conversar com as pessoas usando a Internet... Eu não moro com os meus pais.. para encontrá-los, preciso viajar mais ou menos 17 horas de ônibus [surpresa dos meninos.. eles exclamam “Oh”s]. Para não gastar muito telefone, eu envio mensagens por e-mail, ou converso com eles pelo MSN. Sei também mexer no orkut. Isso é

o que eu sei fazer no computador. Mas a minha avó não sabe fazer nadinha disso, porque ela não tem computador em casa... ela não teve dinheiro pra comprar um computador, e isso não representa um problema. Cada um tem as suas condições, e faz o que pode. Agora eu vou entregar a vocês um pedaço de papel, e eu gostaria que vocês escrevessem o que vocês sabem fazer no computador e na Internet. Se não souberem, não tem problema. Pode escrever que não sabe mexer... como vocês sabem, nós teremos um curso em agosto, e o curso é para que aprendamos o que não sabemos". (Exemplo de relato declamado por mim no dia 03/07/09)

Entreguei um pedaço de papel a cada um e escrevi no quadro: "No computador eu sei...", para que dissessem o que sabiam e o que não sabiam fazer. Deixei claro que ninguém teria acesso aos papéis a não ser eu, e que eles poderiam se sentir à vontade para escrever da forma como achassem melhor.

Jogar escrever texto
eu sei gravar música
eu sei atualizar
arrumar as horas e
Baixar fotos

Michel - Relato de 03/07/09

Mexer na Internet. Sei
mexer no teclado mas não
digito a teclas muito
rápido não e sei mexer no
mouse. Tenho um
computador mas que ainda
não tem internet.

Clemens - Relato de 03/07/09

Eu tenho computador e sei
mecer. Na internet nao
mas eu sei ligar e desligar
sei mexer no mouse so nao
sei na internet. No
iogurte, etc

Tuca - Relato de 03/07/09

Liga desligar, sei entrar
no Orkut, MSN, Mexer
no mouse, jogar, escutar
música, ver fotos, entrar
na Internet, etc

Ariana - Relato de 03/07/09

Ligar e desligar jogar jogos e
digitar textos e imprimir
textos e excluir programas.
Eu não sei mexer na
internet instalar programas
contra vírus nem mexer no
orkut e nem no MSN.

Léo - Relato de 03/07/09

Exatamente nada de
Nada. Eu não tenho
computador.

Branka - Relato de 03/07/09

Os relatos apresentados são os escritos pelos alunos que puderam participar do projeto. A partir das várias respostas que, além destas, obtive, pareceu importante desenvolver um curso de Letramento Digital que antecederia as interações, já que muitos diziam não saber nada de computador e internet.

Planejar o curso a partir das reais necessidades dos alunos foi uma tarefa bem mais autêntica do que quando eu tentei adivinhar as necessidades dos meus participantes. Não era necessário pressupor nada, mas observar as narrativas. Contando com a participação da maior parte do grupo, meu primeiro impulso foi, devido ao número pequeno de computadores, planejar separá-los em dois grupos (os que sabiam mais, e os que sabiam menos). Pouco tempo depois, me envergonhei dessa atitude e fiz uma nova divisão: formei pares, sendo que um aluno mais proficiente sempre estaria ao lado de um menos proficiente. Eles teriam que se sentar em duplas, então poderiam se ajudar mutuamente.

Mas veio, novamente, a questão: “Temos que enfrentar a realidade da escola pública, com os recursos que temos!”. Era a Dilma, minha orientadora na época, com os pés no chão, me puxando de volta à realidade. E eu voltei.

A ideia do curso de Letramento Digital foi muito bem recebida na escola. Até a professora, que dizia não saber fazer muito além de digitar suas provas no editor de textos, se mostrou interessada em participar. A diretora, como sempre, deixou as portas abertas.

Uma ótima notícia foi dada por ela em um dia de visita. A escola havia recebido mais 8 computadores, que seriam instalados em breve. Achei ótimo, pois assim os alunos não precisariam ficar amontoados em duplas ou trios pelo laboratório. Só faltava o pessoal responsável comparecer à escola para instalá-los. “Virão ainda nesta semana”.

3.1.3. POR SITES NUNCA D’ANTES NAVEGADOS – o curso de Letramento Digital

3.1.3.1. Cinco, quatro, três, dois, um...? - Está chegando a hora, mas... O que acontece com meus planos?

*Viagem agendada: 04 de agosto,
Hora, dia, mês, ano, duração.
Tudo tão milimetricamente planejado
Calendário arrumado, humor condicionado*

*Mas ela vem... vem sorradeira e assassina
A tal da gripe suína
Pavor, desarrumação
Escolas fechadas, aulas canceladas, passagens adiadas*

É hora de buscar um Plano B

Plano B cai por terra cinco vezes.

*Não sei o que se passa, se é providência divina
Essa ingrata gripe suína
Por que com os porcos não ficou?*

*Eis-me, então, finalmente, de volta pro batente
Plano C já arrumado, calendário reorganizado
Tudo tão perfeitamente encaixado e.....
Pá... Plano C, mais uma vez cai por terra.*

*Diz o ditado “o diabo tira, mas Deus dá”,
Chegam novos computadores, para tantos sonhadores
Meninos apenas, agora ansiosamente ansiosos
Como eu.
Espera mais um segundo, pratica a tua paciência, diz a minha consciência.
Nem tudo que está tão bem planejado,
Não pode ser satisfatoriamente modificado.*

O plano era começar o curso de Letramento Digital na sexta-feira, dia 21 de agosto, seguir na semana seguinte com encontros na quarta e na sexta-feira e, na última semana, com um encontro na quarta. Porém, o laboratório precisou ser adaptado, naquela época, para receber os novos computadores. Lá se vai meu planinho para o cesto de lixo. E eis, também, que na sexta-feira do dia 28 é feriado municipal. Quantos planos ainda vou fazer, e será que algum deles será posto em prática?

Enfim, decidi fazer conforme as possibilidades temporais, contextuais e estruturais. Fiquei pensando que os imprevistos não só atrapalham, mas também podem trazer boas surpresas. Parecia bem mais prático, eu achava, trabalhar com o dobro de computadores, e isso facilitaria a reposição dos dias perdidos por causa do cancelamento das aulas no início do mês.

Planos, planos... como eles mudam! Os meus já tinham levado tantas rasteiras que pensei em poupá-los de mais um tombo e começar tudo de novo, com um novo olhar.

3.1.3.2. O curso de Letramento Digital: ferramentas para o processo de aprendizagem



Figura 8 – Participantes em ação

No início do curso de Letramento Digital, o laboratório tinha 8 computadores disponíveis, 3 deles com problemas. Portanto, pude contar inicialmente com 5 computadores, já que os novos ainda não haviam chegado. Ao longo dos encontros, que ocorriam às quartas-feiras das 9h às 11h, o número de alunos participantes oscilou entre 4 e 7.

Como as aulas de inglês eram ministradas para a turma do 6º ano do Ensino Fundamental II no período da tarde, o horário de realização do curso de Letramento Digital, oferecido inicialmente, e o da prática de *tandem*, planejada para um momento posterior, foram agendados para a quarta-feira pela manhã, das 9h às 11h.

O objetivo do curso era trabalhar conhecimentos básicos de informática e de acesso à Internet, tendo em vista a prática de aprendizagem em *Tandem* a ser realizada.

No primeiro dia do curso, quatro alunos compareceram. Um a um eles vinham chegando, cheios da energia que nunca lhes falta, contando histórias, que também não faltam, histórias de contatos prévios com o computador e a Internet, histórias de amor (apesar da pouca idade), de proibição, de desconfiança por parte dos pais, histórias de tarefas domésticas que serviram de pré-requisito para a participação no curso, enfim. Vinham com boas expectativas.

Fiquei bastante surpresa com o pequeno número de participantes, tendo em vista a quantidade de Termos de Consentimento que havia recebido de volta, e passei a levantar hipóteses de justificativas (distância da escola, mero esquecimento, outras atividades a cumprir, natação, vôlei, etc., impedimentos que alguns já haviam mencionado em visitas anteriores que fiz à turma). Mas, novamente, era “preciso lidar com a realidade da escola

pública”, e fazia parte desta realidade não ter tido a oportunidade de realizar as atividades como parte do currículo.

No primeiro encontro, os alunos sentaram-se individualmente para realização das tarefas de login do computador e criação de pastas individuais. O conhecimento de informática que eles possuíam, ao contrário do que eu havia pressuposto no início do projeto, era, em geral, bastante limitado. Era preciso instruí-los, por exemplo, a darem um duplo clique com o botão esquerdo do mouse para abrir pastas, ou a clicar uma vez com o botão direito para renomear as pastas criadas. Ainda, neste encontro, acessamos o editor de textos do Linux, de modo que pudessem aprender alguns recursos do teclado que não conheciam (como usar a tecla “shift” para colocar alguns acentos e para fazer letras maiúsculas). Solicitei, também, que elaborassem um pequeno parágrafo em que narraram suas experiências prévias de aprendizagem de inglês. Eu acompanhava e auxiliava sempre que necessário.

Finalmente, neste dia, acessamos, com o uso do navegador do Firefox, o site para criação de contas individuais de *email* no yahoo!. Tivemos alguns problemas no processo de criação de contas, então, bem a contragosto, optei por criá-las em casa. Desta forma, tive que privá-los da experiência de criar contas de *email* devido ao meu temor de não termos tempo para as demais atividades. A ansiedade, que vinha me acompanhando desde o primeiro dia de contato com a escola, me fez adotar algumas posturas tradicionais de ensino. Ao invés de mediadora, eu parecia estar impondo as coisas.

A partir dos primeiros contatos pessoais deste primeiro dia e da narrativa que elaboraram, pude esboçar o perfil de cada um dos participantes:

Branka - Esteve presente desde o primeiro dia, embora nos encontros em sala de aula tenha relatado que a mãe não a deixaria participar por não saber “quem estaria do outro lado da tela”. Embora tivesse relatado não saber nada sobre o uso do computador, aparentemente por não possuir uma máquina em sua casa, quando chegou no primeiro encontro do curso de Letramento Digital, afirmou que sabia navegar por salas de bate-papo, que usava em *lanhouses* sem que a família tivesse conhecimento. Era uma aluna bastante extrovertida, parecia ansiosa por crescer e virar mulher, aparentemente não tinha dificuldades para se relacionar com os colegas e aprendia as coisas com bastante facilidade. Dependendo do colega de quem estivesse perto, conseguia se concentrar nas atividades usando o computador e descobria soluções e caminhos sozinha.

Quando solicitei em sala que narrassem sua experiência com o Inglês, a resposta dela foi:

*A primeira vez que eu estudo inglês .Nunca estudei fora ou em escola particular não gosto muito de inglês ate hoje não tinha interesse, mas agora com uma professora bonita quem não quer estuda.
Mas quero forma para advogada,subir na vida é um dia ser alguém pois um dia pretendo sair é mudar o mundo me ajude como se diz vá é e comesse a mudar o mundo vc pode. (Narrativa escrita pelo participante em 28 de agosto de 2009).*

Michel - Este aluno, assim como Branka, participou dos encontros desde o início. Ao longo dos trabalhos, pensei que um ótimo apelido para ele seria “Pimentinha”. Era muito conversador, super brincalhão, parecia se dar muito bem com todos os colegas, fazia piadas o tempo inteiro, levantava-se e especulava sobre o que os colegas estavam fazendo. Segundo o relato apresentado há pouco, o aluno já tinha alguma experiência com o computador.

Contrariamente à característica de se comunicar muito bem usando a fala, na escrita pareceu ter algumas dificuldades. Pareceu, por exemplo, encontrar mais dificuldades para escrever aos colegas pelo MSN do que quando falava com eles. Demorou bastante tempo para conseguir escrever sobre as suas experiências de aprendizagem de língua inglesa, e eu tive quase que ditar o texto para ele a partir do que ele relatava oralmente. De acordo com seu relato, a escola foi, também, o primeiro lugar onde teve contato com a língua inglesa:

*Eu gosto muito de inglês porque eu acho legal falar . EU nunca estudei inglês fora da escola . Essa ea primeira vez que eu estudo inglês .
(Narrativa escrita pelo participante em 28 de agosto de 2009)*

Além disso, diferentemente da Branka, Michel, diante de algum entrave ou problema com a tecnologia, muitas vezes não conseguia encontrar caminhos para solução. Normalmente, pedia ajuda a um colega ou a mim.

Clemens - esteve presente a partir do segundo dia do curso. Pequenino, na maior parte do tempo calado, mas sempre com um sorrisinho no rosto, se relacionava muito bem com os colegas. Tive a impressão de que era um tanto vaidoso, pois quase sempre vinha com gel no cabelo.

De acordo com seu relato, tinha contato com o computador diariamente, mas não possuía acesso à Internet na sua casa. Apesar disso, realizava as tarefas no computador com agilidade e aprendia com facilidade.

Como não compareceu ao primeiro dia de curso, não tive a oportunidade de pedir-lhe a narrativa sobre a história de aprendizagem de línguas. Entretanto, em conversas informais, ele relatou nunca ter estudado inglês fora da escola.

Participou por algum tempo, mas deixou o curso, segundo os colegas, devido à participação no treino de basquete no mesmo horário.

Tuca - também presente desde o primeiro encontro, foi, segundo a minha impressão, um dos ‘pequenos adultos’ do grupo. Falava em tom moderado e ligeiramente tímido, com um ar mais amadurecido. Entretanto, quando o assunto eram as histórias do Michel sobre coices e pontapés na CPU, ele entrava no clima, contava suas histórias e dava risada. Parece que se relacionava muito bem com os colegas, e estava sempre pronto para ajudar.

Assim como o Clemens, tinha alguma experiência com computador, mas não com Internet. Apresentava algumas dificuldades para digitar e resolver eventuais problemas com programas, por exemplo, mas sempre se mantinha atento e tentava compreender o que estava acontecendo.

De acordo com seu relato, a escola também foi o primeiro lugar onde estudou inglês:

A primeira coisa que vem e os estudos porque sem eles eu não serei nada. eu nunca fis aula de inglês. Eu não sou muito bom em inglês. E eu gosto muito de inglês. (Narrativa escrita pelo participante em 28 de agosto de 2009)

Ariana - também participou desde o primeiro dia do curso de Letramento. Era meiga, delicada e, ao mesmo tempo, comunicativa e se relacionava bem com os colegas, tanto meninos quanto meninas. Quando começou o curso, já tinha alguma experiência com o uso do computador, *email* e MSN. Talvez por isso tenha apresentado grande esperteza para descobrir caminhos e resolver problemas no uso da Internet e do computador. Posso dizer que ela era mais letrada digitalmente do que a maioria dos colegas, e esteve sempre pronta para ajudar os colegas com suas dúvidas.

Segundo sua narrativa, nunca havia estudado inglês antes de entrar na escola:

Eu gosto muito de inglês eu acho fácil estudar inglês e a primeira vezes que eu estudo inglês nunca estudei inglês fora da escola . A professora Cassia é muito legal gostei muito dela . (Narrativa escrita pelo participante em 28 de agosto de 2009)

Léo - Este participante embarcou no segundo porto da nossa viagem. Compareceu somente a partir do segundo dia do curso, provavelmente influenciado pelos comentários dos colegas sobre o primeiro dia. Era um menino um pouco tímido, mas bastante simpático e sorridente. Relacionava-se muito bem com os colegas, e estava sempre pronto para ajudar.

Embora, inicialmente, tivesse relatado não ter experiência prévia com a internet, pareceu, assim como Ariana, um pouco mais letrado digitalmente do que alguns colegas. Digita com rapidez, descobre caminhos e resolve problemas com o uso do computador e da Internet.

Como não esteve presente no primeiro dia, deixou de realizar a atividade de elaborar a narrativa sobre a experiência prévia de aprendizagem de Inglês. Entretanto, conforme relato em um dos meus diários reflexivos e comentário particular, ele não havia estudado inglês antes de entrar na escola:

Enquanto aguardávamos os todos os colegas chegarem, tive a oportunidade conversar com o Léo sobre sua experiência de aprendizagem de língua inglesa. Segundo ele, não havia ainda estudado inglês até entrar na escola, mas somente um curso de informática (por somente 1 mês) (Diário Reflexivo de 16 de setembro de 2009).

Assim, é possível afirmar que o conhecimento de inglês que possuíam se limitava ao que já haviam aprendido no 6º ano e no cotidiano.

O segundo dia do curso envolveu mais pessoas, de proveniências diferentes. Primeiramente, Codeman²⁸, estudante do Cabo Verde, na África, que realizava um intercâmbio na minha universidade, pesquisando a implementação das novas tecnologias no ensino básico, me acompanhou. Além disso, Clemens e Léo compareceram pela primeira vez. Agora eram 6 participantes no total. Os alunos que haviam participado no encontro anterior foram instruídos a sentarem-se nos mesmos computadores em que suas pastas pessoais haviam sido criadas. Como os outros dois alunos não haviam realizado as atividades anteriores, achei interessante sentá-los em duplas com quem já havia vivenciado a primeira parte do curso. Todos pareciam encantados com a oportunidade e as possibilidades de uso da Internet. Ajudavam-se uns aos outros, perguntavam, tentavam solucionar problemas sozinhos, embora ainda aparentassem ter receio de explorar os recursos.

Neste segundo dia, os alunos acessaram as contas de *email* do yahoo! que eu havia criado em casa e trocaram mensagens entre si. Além disso, tentamos abrir contas no MSN Messenger, mas somente naquele momento me dei conta de que eu havia criado a minha havia tanto tempo que não sabia mais como proceder. Fiquei bastante frustrada, além de nervosa por ter de lidar com o Linux, sistema operacional usado na escola. Assim, recorri ao plano B, que consistia em acessar e trabalhar com os dicionários *online* www.translate.google.com.br e www.wordreference.com. Deixei-os livres, nos primeiros

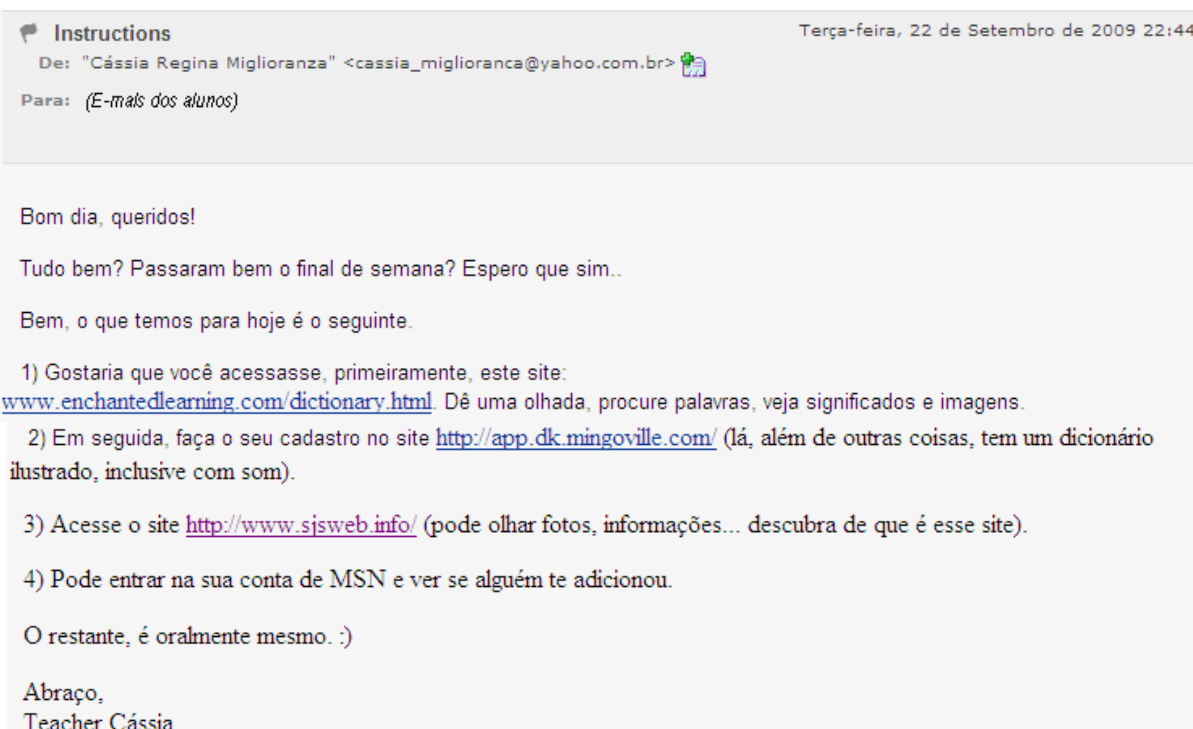
²⁸ Apelido atribuído ao acompanhante

Em seguida, passei no quadro as seguintes frases, para que procurassem a tradução: - *Olá, meu nome é_____*; - *Eu moro em Cidade 1.*; - *Onde você mora?*; - *Quantos anos você tem?*. O objetivo era mostrar a eles que poderiam usar o dicionário para se expressarem na língua inglesa. Depois, passei as frases - *Hi. I'm 10 years old*; - *I love playing soccer*; - *I'm in the 6th grade.*), a fim de que observassem que poderiam usar o dicionário para compreender o que seu parceiro dizia. Como observei que tinham uma certa dificuldade para digitar, ensinei-lhes como selecionar, copiar e colar as frases, tanto em arquivos de texto como na janela da conversa com o parceiro no MSN Messenger.

No encontro seguinte, terceiro dia do curso, acessei o site www.passport.net para lhes mostrar o caminho de abertura das contas de MSN: desde o cadastro pessoal de conta de *email* até o acesso ao MSN de cada um e adição dos colegas às listas de contatos. Mostrei como se iniciava uma conversa e deixei-os conversarem livremente, primeiro em Português e, depois, em Inglês, com o auxílio dos dicionários que havíamos acessado. No dia 09 de setembro, Ariana e Léo tiveram as seguintes interações, em Português à esquerda, e em Inglês à direita:

WHAT BEAUTY
(smile)
 WHAT BEAUTY
 PURE BEAUTY
 PURE BEAUTY

81



De última hora, resolvi mudar a dinâmica. Solicitei primeiro que acessassem suas contas de MSN, para que se acostumassem a chegar e já realizar esta tarefa. O sistema operacional da escola já havia trazido vários problemas, sobretudo com este programa. As contas insistiam em não ficar online, e somente depois de várias tentativas é que funcionavam.

Não foi possível realizar todas as atividades previstas, por isso elas foram transferidas para o quinto encontro. Tratava-se de apresentar a eles dicionários ilustrados, um deles inclusive com som, para que tivessem mais um recurso de aprendizagem de língua inglesa. Eles ficaram bastante empolgados com os dicionários, mas eu ainda me sentia frustrada. O plano era ter começado as interações muito antes, depois do terceiro, ou no máximo do quarto, dia de curso. Mas Bill, o diretor da escola do Reino Unido, tinha demorado para me colocar em contato com as professoras, e elas demoravam para responder aos meus *emails*. Com a escola dos EUA, o principal problema era a diferença de horário e a falta de hábito deles de usarem o MSN Messenger.

No dia 23, realizei uma sessão reflexiva com os participantes, que foi gravada em áudio. O objetivo era saber o que eles haviam achado do curso de Letramento Digital até aquele momento. Pareciam bastante entusiasmados, embora vários dos seus desejos em relação à internet não pudessem ser atendidos:

EU: eu quero saber... podem ser sinceros, ta? Não tem problema não.. O que vocês acharam do curso, até agora..

Michel: Ôôô.. ótimo e beleza.

Ariana: Ah, ótimo.

Branka: Foi bom.

Michel: Ah, que bom.. é ótimo.

(...)

(alguém menciona o orkut)

EU: no orkut vocês queriam mexer? O orkut tem muita coisa boa

Branka: email...

Ariana: eu precisava de mandar recado pra minha prima de [incompreensível]..

Michel: eu precisava de mandar mensagem pro meu tio do Mato Grosso..

EU: é, você tem ele no orkut?

Tuca: queria mandar recado pra alguém lá do Japão..

(...)

EU: o que que vocês aprenderam de novo?

Michel: de novo?

Tuca: nada.

(alguém menciona “email”)

EU: email, que mais?

(todos falam de uma vez só, e a Ariana cita o google, como algo que ela não conhecia, para pegar imagens – pausa para falar sobre a pronúncia da palavra “google”: explico que em inglês se pronuncia [gugow], mas em português não há problemas em se falar [google])

EU: que mais que vocês aprenderam, que vocês não sabiam? Email... google...

Léo: conversar..

Michel: conversar com o povo..

Branka: conversar

(...)

EU: e de Inglês, o que que vocês aprenderam até agora?

Michel: Ih, muita coisa..dá nem pra contar,... muita coisa...

EU: me conta uma coisa só...

Branka: sinceramente...

Michel: [fala algo incompreensível]

EU: no curso, não na aula.. no curso..

Branka: no curso?

Ariana: ah.. aprender a mexer no dicionário

Michel: nuh, veio... Traduzir...

Ariana: copiar..

EU: copiar e colar..

Michel: por carinhas... o Léo enche de carinhas

EU: é, isso no MSN né..

Tuca: Léo quando vai mandar mensagem pra mim ele nem escreve.. põe aquele tanto de carinha

Michel: faz assim, ó [gesticula, faz mímica].. primeiro põe rindo, depois chora.. depois fica triste, depois põe uma florzinha... esse cara é..

EU: e vocês acham que o que a gente aprendeu até agora vai ajudar vocês a conversarem com os estrangeiros a partir da semana que vem?

Branka: vai..
 Michel: vai, ixi..
 Ariana: ah, vai, ix..
 Branka: pela tradução
 EU: pela tradução, né
 (...)
 EU: então, vocês têm que responder e perguntar, porque pra conversar...
 duas pessoas têm que se comunicar, não é uma só. Então vocês acham que
 vai dar pra se virar, um pouquinho, pra conversar com os estrangeiros?

[resposta positiva deles]”
 (Sessão reflexiva realizada em 23/09/09)

É possível que os “poréns” em relação ao curso, envolvendo o uso de orkut ou envio de mensagens para parentes que moravam longe, fizessem parte de tudo o que eles ouviam ou já tinham ouvido dos colegas que tinham acesso à Internet com mais frequência. Parecia que a pequeníssima parte do universo da Internet que haviam conhecido no curso, embora os encantasse, deixava alguma coisa no âmbito do mistério. Entretanto, procurei sempre lembrá-los do nosso objetivo com o curso: aprender os recursos que pudessem auxiliar na interação com os estrangeiros. Neste sentido, pareciam satisfeitos.

Entretanto, para mim, como professora e pesquisadora em formação, muito ainda faltava para que todas aquelas atividades fizessem sentido, ou seja, as interações ainda precisariam ocorrer. Além disso, me incomodava o fato de eu observar que eles não dialogavam entre si, no MSN, quando usavam a língua inglesa, mas pareciam simplesmente trocar palavras soltas. Será que isso ocorreria também com os alunos do Reino Unido ou de Oklahoma?

A partir das reflexões, e como estava difícil conseguir iniciar, efetivamente, o contato com o Reino Unido, planejei, para o dia 30, uma experiência de conversa com eles em inglês pelo MSN, na tentativa de observar se eles continuariam trocando palavras soltas e recheando as mensagens de *smiles*. Estava planejada, para este dia, a primeira interação com os parceiros do Reino Unido, que somente poderia acontecer depois das 10 horas. Então, achei interessante observar se a situação de não-autenticidade se repetiria:

leo@yahoo.com.br: {smile}
Cássia - good morning!
tuca@yahoo.com.br entrou neste bate papo
leo@yahoo.com.br: heloo
ariana@yahoo.com.br entrou no bate-papo.
Cássia - I will write to the teacher
 and ask her if her students will get connected

Bom dia!

Oláá

Vou escrever para a professora
 e perguntar se os alunos vão se conectar

leo@yahoo.com.br: hi teacher I like the course

Cássia – (smile)

thank you, Leo

I'm really happy to hearing that

Tell me ... what did you do this weekend?

tuca@yahoo.com.br: hi how are Casia

leo@yahoo.com.br: in what time we will talk to the
boys of the united kingdom

Cássia - Hi, Tuca.. I'm fine..

Leo, I'm talking to the teacher right now
teachers, in fact... there are three teachers there

Ariana, tell me... what did you do last weekend?

Would you like to see the pictures we took in our last meeting?

leo@yahoo.com.br lhe enviou um pedido de aten~~ção~~ 09:22:55

leo@yahoo.com.br: sorry I do not understand

Cássia – (smile)

- Remember the pictures?
- (smile de um a máquina fotográfica)
- Heyy...
- remember?
- Ariana, Tuca, Leo.. talk to me!

tuca@yahoo.com.br: you okay

leo@yahoo.com.br: okay everyone was

Cássia - "everyone was" what?

ariana@yahoo.com.br: good morning

leo@yahoo.com.br: I'm anxious

Cássia - anxious? No!! Not necessary

leo@yahoo.com.br: yes

Cássia - come to my computer to see the picture

- won't you come?

Oi professora. Eu gosto do curso

Obrigada, Léo

Fico feliz por ouvir isto

Me diga, o que você fez neste fim de semana?

Oi, Cassia, tudo bem?

Que horas vamos conversar com os alunos do Reino Unido?

Oi, Tuca.. tudo bem..

Leo, estou conversando com a professora neste momento... na verdade, professoras... Há 3 professoras lá

Desculpa, não entendi

Vocês se lembram das fotos?

Heyy...

Lembram?

Ariana, Tuca, Leo.. falem comigo!

Você okay

Okay, todo mundo estava

"Todo mundo estava" o que?

Bom dia

Estou ansioso

Não!! Não é necessário

Sim

Venham pro meu computador ver as fotos...

Vocês não virão?

Como é possível observar, exceto pelo Léo, que, aparentemente, tentava manter um diálogo comigo, os demais continuavam trocando frases soltas entre si, usando extensivamente os *smiles*, mas sem um propósito específico. Assim, embora aparentemente motivados, o contexto de conversa não tinha sido, até então, suficientemente autêntico para gerar diálogos autênticos. Eu me sentia ignorada.

Não foi possível, neste dia, estabelecer contato com os parceiros do Reino Unido, devido a problemas que as professoras de lá relataram ter tido. Por isso, para o encontro seguinte, combinei com a diretora dos Estados Unidos que as professoras do Jardim de Infância acessariam o MSN para que os alunos conversassem, por intermédio delas.

No dia 07 de outubro, depois de quase uma hora trocando mensagens entre si e ignorando, novamente, as minhas tentativas de interação, uma das professoras adicionou um dos alunos no MSN. Todos saíram de seus computadores e se reuniram em torno do computador de Léo, o primeiro a conversar com ela:

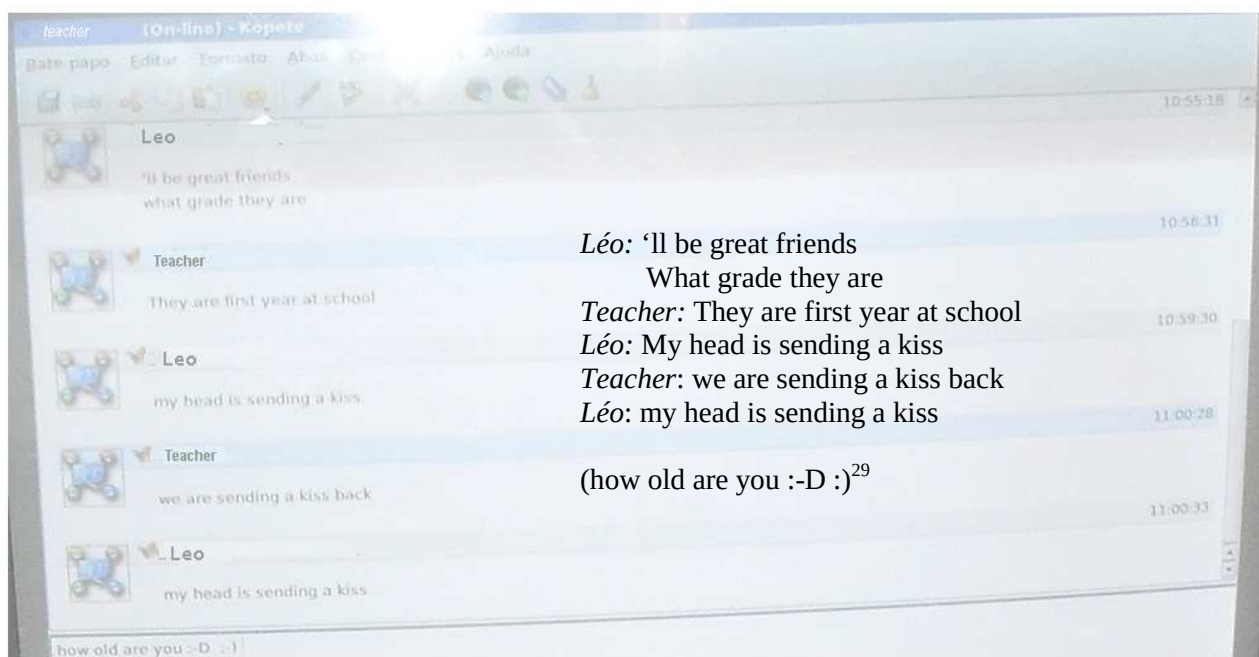


Figura 9 – Interação



Figura 10 – Motivação

*Naquele momento,
Ansiedade, desejo, realidade, autenticidade.
Palavras soltas? Não...
Desejo de conversar,
De trocar informações,
De conhecer.
“Está na hora!”, eu insistia.
Mas o que eles queriam era mesmo
Continuar interagindo de verdade.*

²⁹ Léo: seremos bons amigos.
De que série eles são?
Professora: Estão na primeira série
Léo: Minha diretora está mandando um beijo
Professora: Mande outro beijo para ela
Léo: Minha diretora está mandando um beijo

(Quantos anos vocês têm :-D :)

A experiência de conversar com estrangeiros foi, visivelmente, motivadora. Fazia sentido, naquele momento, usar a língua estrangeira para compreender e ser compreendido. Era um momento autêntico de conhecer e ser conhecido, de trocar informações autênticas.

Isto pode ser observado nos relatos que, na semana seguinte, fizeram da experiência. Dei a eles a opção de gravarem a própria voz, escreverem ou desenharem, para que relatassem como havia sido a experiência de conversar com estrangeiros: como haviam se sentido, se tiveram alguma dificuldade, enfim. Léo foi o único que optou por gravar a própria voz:

***Léo:** que é que eu vou falar...*

Eu: Só me fala como é que foi..

***Léo:** uai, bom*

Eu: foi legal, como você se sentiu... você me disse que estava ansioso...

***Léo:** ah, eu senti legal.*

(...)

Eu: Você achou legal..

***Léo:** eu achei legal..*

Eu: E, como é que foi usar o inglês?

***Léo:** bom..*

Eu: Foi fácil ou foi difícil?

***Léo:** não, foi fácil... porque eu não sabia quase nada de inglês, aí eu aprendi muita coisa também que eu não sabia..*

Eu: É? Por exemplo..

***Léo:** [hesitação]... ah, mexer na Internet*

Eu: Mexer na Internet..

***Léo:** usar o tradutor..*

Eu: Ah, usar o tradutor... a dificuldade que você teve, então, foi só, assim, de ansiedade?

***Léo:** Foi..*

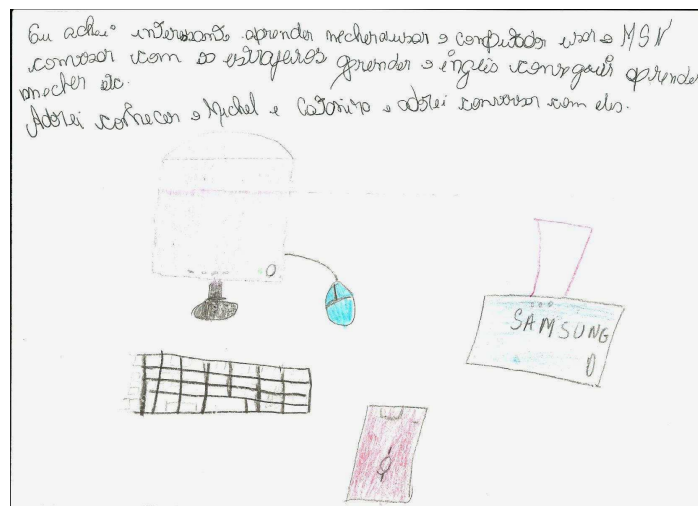
Eu: Mas, assim, no geral.. você acha que dá pra aprender inglês com ela, por exemplo?

***Léo:** Dá”*

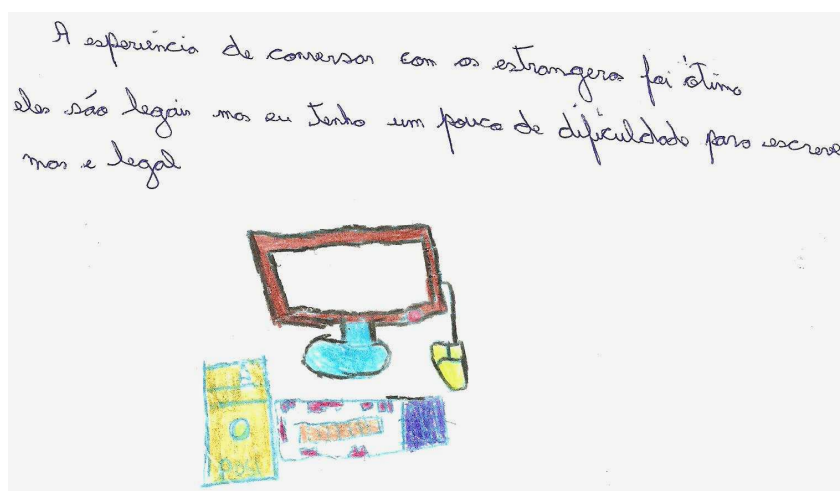
(Conversa realizada no dia 21 de outubro de 2009)

Pude observar que o aspecto motivacional foi mais presente do que a aprendizagem de língua efetivamente, até porque a conversa entre eles e os estrangeiros havia durado não mais do que 20 minutos, devido ao fuso horário. Talvez fosse cedo ainda para apontar questões de língua, num contexto tão novo que eles ainda estavam descobrindo.

Pelas narrativas de Ariana e Michel estas questões também puderam ser percebidas:



(Relato de Ariana, 21/10/09)



(Relato de Michel, 21/10/09)

Pelos desenhos, parece que o próprio fato de estar participando de um projeto que envolve o uso do laboratório estava sendo relevante para eles. Desde o curso de Letramento Digital, sua atitude frente às atividades ali realizadas (mesmo as menos autênticas, como as tentativas de diálogo em língua inglesa comigo via MSN) era de entusiasmo, mesmo porque a maioria deles voltava na semana seguinte para continuar participando do projeto.

No mesmo dia, dialoguei com alguns deles sobre o uso da língua estrangeira comigo e com os meninos de Oklahoma. Meu objetivo era saber se lhes agradava mais conversar comigo ou com estrangeiros em inglês, e o que fazia mais sentidos para eles:

- "EU: Can you understand me without the dictionary?"
- **ARIANA: about**
- EU: hmm... "so so", you can say
- Do you think it's more interesting to talk to the foreigners than with me?

- **ARIANA: is nice to talk to them but I understand more with you**
- **EU: really? but I speak the same english that they speak**
- **ARIANA: I am not sure I understand but you**
- **EU: hmm.. do you think it's because you get anxious when talking to them?**
- **ARIANA :to be**³⁰
(Conversa com Ariana, dia 21/10/09)

Além da Ariana, conversei também com Léo, com o mesmo objetivo:

1.

 **Cássia - Hoje não tem frase.. só essa logo ali -->**

I think I'm online again

 **Leo @yahoo.com.br**

ye
sorry yes

 **Cássia - Hoje não tem frase.. só essa logo ali -->**

 Leo , do you prefer talking to me or to the foreigners?

 **Leo @yahoo.com.br**

foreign ³¹

2.

 **Cássia - Hoje não tem frase.. só essa logo ali -->**

why?
do you feel more motivated?
você se sente mais motivado? com mais vontade de conversar?

 **Leo @yahoo.com.br**

I'm nervosamente I get nervous atoa

 **Cássia - Hoje não tem frase.. só essa logo ali -->**

você fica nervoso conversando com os estrangeiros?
e mesmo assim você prefere?

 **Leo @yahoo.com.br**

ninquem 

³⁰ “EU: Você consegue me entender sem o dicionário? Can you understand me without the dictionary?”

ARIANA: “quase”

EU: hmm... "mais ou menos", você pode dizer

Você acha que é mais interessante conversar com os estrangeiros do que comigo?
with me?

ARIANA: é legal conversar com eles, mas eu entendo melhor com você

EU: mesmo? Mas eu falo o mesmo ingles que eles falam

ARIANA: Não tenho certeza que eu entendo “mas” você

EU: hmm.. você acha que é porque você fica ansiosa quando conversa com eles?

ARIANA : pode ser”

³¹ “EU: acho que estou online de novo

BOBBY: si

Desculpe sim

EU: Michel, você prefere conversar comigo ou com os estrangeiros?

BOBBY: estrangeiro

EU: Por que? Você se sente mais motivado? Com mais vontade de conversar?

BOBBY: Eu sou nervosamente fico nervoso a toa

EU: Você fica nervoso conversando com os estrangeiros? E mesmo assim você prefere?

BOBBY: ninguém

3.

 **leo @yahoo.com.br**
eu tenho medo de errar

 **Cássia - Hoje não tem frase.. só essa logo ali -->**
mas você não precisa ter medo de errar
o importante é que eles te entendam
e se eles não te entenderem, você tenta falar com outras palavras

 **leo @yahoo.com.br**
mas seu escrever errado e ele entem der outra casa


 **leo @yahoo.com.br** has sent you a nudge

 **Cássia - Hoje não tem frase.. só essa logo ali -->**
aí eles vão perguntar

 **leo @yahoo.com.br**

4.

 **leo @yahoo.com.br**


 **Cássia - Hoje não tem frase.. só essa logo ali -->**


 **leo @yahoo.com.br**
oque

 **Cássia - Hoje não tem frase.. só essa logo ali -->**
nem em português a gente se entende sempre
se eles não entenderem, eles vão pedir pra você explicar

 **leo @yahoo.com.br**
emtaão

 **Cássia - Hoje não tem frase.. só essa logo ali -->**
 aí você explica
entendeu? você pode ficar tranquilo

5.

 **leo @yahoo.com.br**
o que mas eu nao sei quase nada

 **Cássia - Hoje não tem frase.. só essa logo ali -->**
mas eles sabem que vocês não sabem quase nada
vocês estão aqui para aprender

ninguém nasce sabendo

 **leo @yahoo.com.br**
quantas 
                      

(Conversa realizada com Léo, 21/10/09)

Nesta conversa, especificamente com este participante, o fator motivacional parecia entrar em conflito com a ansiedade e, ainda, com o medo de errar. Parece que ele trazia consigo uma concepção de aprendizagem de línguas fundamentada no acerto e no erro, no aspecto gramatical como sendo o mais importante. Ainda que soubesse trabalhar com os recursos que havíamos aprendido, como o tradutor e o dicionário online, a ansiedade parecia

atormetá-lo em quase todos os momentos de conversa em língua estrangeira, tanto comigo quanto com os estrangeiros.

Além disso, não parecia claro, ainda, para ele, que o objetivo de ele entrar em contato com alunos de outros países era aprender a língua deles e ensinar a sua, o Português. Talvez ainda estivesse faltando a prática efetiva de *Tandem*, que demorava a acontecer devido a fatores como o fuso horário e, possivelmente, de culturas estrangeiras de ensino-aprendizagem e a sua relação com as novas tecnologias.

Portanto, é possível perceber que, até a qualificação, eu tinha um material documentário rico, com muitas histórias para narrar, mas não sabia que sentido atribuir a elas. Como o *tandem* não aconteceu e a experiência que eu tinha vivido foi muito diferente da inicialmente planejada, a fundamentação teórica parecia não se relacionar com ela.

Dos muitos questionamentos e dúvidas que eu trazia, faltou olhar para mim mesma e analisar “Quem sou eu?” na experiência vivida.

No próximo tópico, proponho uma possível análise para as histórias que acabei de narrar.

3.2. NOVAS HISTÓRIAS + O PONTO DE VISTA DO OUTRO = MEU PONTO DE VISTA 2

Everything can be otherwise.
(CONNELLY; CLANDININ, 2000)³²

Para Margot, Nicole e Keri, que me ajudaram nesta jornada de reflexão e autodescobrimento.

Senti-me ouvida, no melhor e mais completo sentido do termo.

Senti que tinha tempo para fazer no meu tempo.

Senti que tinha um espaço agradável e acolhedor em um contexto Universitário.

Senti que as pessoas se importam.

Senti que o ambiente de estudo/trabalho pode ser divertido e pacífico, só depende da atitude de cada um.

Senti que posso fazer Pesquisa Narrativa e que isso exige tempo, dedicação e sensibilidade.

Senti que estava entre amigos.

Senti-me imersa em uma sala de aula verdadeiramente Narrativa.

³² Tudo pode ser de outra maneira. (CONNELLY E CLANDININ, 2000, tradução minha)

(Último diálogo escrito na disciplina sobre Pesquisa Narrativa, relativo ao artigo “Looking ahead - Conversations with Elliot Mishler, Don Polkinghorne, and Amia Lieblich”)

Este momento de apresentar e discutir meu ponto de vista mais recente sobre a experiência vivida no campo de pesquisa é o momento em que convergem, talvez de forma mais evidente e significativa, as minhas histórias de vida, de pesquisadora, de aluna e de professora sobre o uso das novas tecnologias. Ou seja, escrevo a partir de um ponto de vista formado por experiências vividas antes e depois do exame de qualificação, que poderia e, certamente, mudaria, caso eu escrevesse a dissertação daqui um mês, um ano ou dois.

Como disse o filósofo Heráclito de Éfeso (540 a.C. – 480 a. C.), ninguém atravessa o mesmo rio duas vezes: as águas do rio já não são as mesmas, e a pessoa já não é a mesma. De cada experiência que vivemos, fica um pouco em nós, como já disse Drummond em seu poema “Resíduos”:

*De tudo ficou um pouco
Do meu medo. Do teu asco.
Dos gritos gagos. Da rosa
ficou um pouco.*

*Ficou um pouco de luz
captada no chapéu.
Nos olhos do rufião
de ternura ficou um pouco
(muito pouco).*

*Pouco ficou deste pó
de que teu branco sapato
se cobriu. Ficaram poucas
roupas, poucos véus rotos
pouco, pouco, muito pouco.*

*Mas de tudo fica um pouco.
Da ponte bombardeada,
de duas folhas de grama,
do maço
— vazio — de cigarros, ficou um pouco. (...)³³*

³³ Disponível em <http://www.algumapoesia.com.br/drummond/drummond39.htm>

O prefácio que inicia este capítulo é um exemplo de como as primeiras experiências no Canadá de vivenciar um ambiente narrativo em sala de aula contribuíram para que eu olhasse para a experiência de pesquisa que vivi de outra maneira. Era um ambiente que me encorajava a formar um novo olhar interpretativo a partir da gravação da sessão de qualificação e das anotações dos professores na versão preliminar da minha dissertação.

Olhando novamente para os textos de campo e as histórias que escrevi, vejo-me dominada pelas dúvidas, pelo medo e pelos questionamentos sobre o porquê de a experiência de *Tandem* não ter acontecido efetivamente. Naquele primeiro momento, perguntei-me, constantemente, qual o motivo de eu ter tido tantas dificuldades, mas são raros os momentos em que olho para mim mesma e a minha postura procurando por respostas.

Fui ao campo com uma bagagem ampla de experiências com novas tecnologias, como narrei na introdução desta dissertação: desde o primeiro computador, até as primeiras experiências que me levaram a outras experiências com o uso da internet, e quase dois anos de pesquisa sobre *Tandem* realizado via MSN Messenger na Universidade.

Desta forma, foram quase quinze anos para aprender a usar os recursos do computador, reconhecer os benefícios, os possíveis malefícios, passar por dificuldades, pedir ajuda, até que ele passou a fazer parte do meu cotidiano, de tal modo que eu quase não percebia que ele estava lá. Ele simplesmente estava disponível e só era percebido quando falhava. Em um blog não divulgado, certa vez escrevi o seguinte poema:

*Olhos arregalados
Mãos trêmulas
Sudorese
Pernas ligeiramente afastadas
Num abre-e-fecha acelerado.*

*Pés inquietos
Postura ligeiramente curvada
O mundo parou
Ansiedade
Nada mais se move ao redor.*

*Coração palpitante
Queimação estomacal
Cólicas intestinais
Contrações musculares*

Um bombardeio inconstante de sentimentos e emoções.

Impossibilidade de ação

Tudo vejo, nada faço

Desacelera, desacelera.....

Um clic, dois clics, três clics.

Não há outra solução.

Quando o MSN trava, é preciso reiniciar o computador.

Entretanto, não eram esses os sentimentos dos meus participantes. A experiência com o uso do computador, para alguns deles, começava naquele momento. Eles estavam exatamente no estágio inicial que eu vivenciei há quase 15 anos: de usar o computador para diversão, de reconhecer a utilidade de alguns poucos recursos, de ter dificuldades, de perguntar para alguém. Quantas etapas da história deles de uso do computador eu estava tentando pular? Além disso, o que eu estava tentando mostrar para a professora de Inglês, para quem o computador e a internet eram usados para digitação de material didático e contato com familiares via Skype?

A história que quero contar, e que vou começar do começo no próximo item, é a história de não ter mantido em mente, inicialmente, que as pessoas são formadas pela vivência de diferentes histórias. Consequentemente, estabeleceu-se em campo um “jogo” de diferentes formas de poder: o meu, o da professora, o da diretora e o dos alunos participantes.

“Ela é super aberta a novas ideias” – o que é “novo” e para quem?

Se alguém se torna consciente de que um determinado aspecto do senso comum sustenta desigualdades de poder em detrimento de si próprio, aquele aspecto deixa de ser senso comum e pode perder a potencialidade de sustentar desigualdades de poder.
(FAIRCLOUCH, 1989, p. 85)

Como já narrei na análise das histórias sob a perspectiva inicial, aquela era uma das escolas públicas da cidade. A maioria dos alunos que a frequentavam não tinham condições financeiras para frequentarem escolas particulares, mas isto não constituía, aparentemente, um problema. Eles, provavelmente, tinham tudo o que as outras escolas ofereciam, inclusive um laboratório de informática, embora não utilizado com muita frequência, segundo fui

informada. Entretanto, isso também não parecia um problema.

A diretora da escola era muito “mente-aberta” e me recebeu muito bem no primeiro dia em que fui à escola. Eu estava lá para propor algo que, pensei, seria bom para eles. Muitas escolas de Uberlândia, que era consideravelmente maior do que a Cidade 1, estavam tentando implementar o uso das novas tecnologias como parte ou como auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. Os alunos tinham acesso rápido e facilitado à informação, a recursos pedagógicos extras, atividades, contato com outras pessoas e, inclusive, projetos colaborativos com escolas estrangeiras. Entretanto, havia professores que preferiam, efetivamente, adotar, como recursos pedagógicos, o quadro, o giz e o livro, optando por não utilizar novos recursos tecnológicos, como o computador e a internet.

Eu era uma dos que acreditavam que a tecnologia, quando bem usada, poderia ser um bom recurso para a inovação. Eu já a havia testado em minha experiência de ensinar línguas estrangeiras e os resultados tinham sido bons. Além disso, como eu estava desenvolvendo pesquisa especificamente sobre esse assunto, eu já havia lido muitos relatos positivos sobre experiências de ensino-aprendizagem em *tandem* (LITTLE, 2001; WOODIN, 2001; TELLES; VASSALLO, 2005; MIGLIORANÇA, 2007, relato de experiência que vivi por aproximadamente 2 anos), embora em alguns fossem ponderados os pontos fortes e os que precisam ser trabalhados (ROCHA; LIMA, 2009, por exemplo, relatam um caso de parceria de *tandem* que deu certo, mas ressaltam a importância de conscientização dos parceiros, entre outros aspectos, sobre os riscos da *super-correção*, da acomodação de um dos participantes, e do trabalho com estratégias de aprendizagem), e poucos relatos “negativos”, no sentido de que algo não deu certo (SOUZA, 2005), sobre esta prática. Eu sempre pensei que a maioria não poderia estar enganada.

Como já descrevi, Perla, a professora de Inglês, era formada em Letras e, segundo uma ex-colega de trabalho dela, era muito aberta a “novas ideias”. Por isso, escolhi apresentar-lhe uma proposta que poderia melhorar, ou melhor, contribuir com a sua prática de ensino de língua estrangeira. Enquanto escrevo, observo que escolho o verbo “melhorar” ao invés de “contribuir”, o que pode representar um dos aspectos do poder envolvido na minha relação com os participantes, já que generalizo uma concepção de que o que é bom para um ou para a maioria, é bom para todos.

Fairclough (2009), em sua discussão sobre visões do discurso como uma faceta da globalização, sugere a denominação “globalismo” para referir-se ao discurso da globalização. Analisando a minha tentativa de *tandem* e minha postura de pesquisadora, de *expert* que vem da Universidade como uma proposta “nova”, sob a perspectiva deste autor, observo que é

possível relacioná-la com a caracterização de discurso feita pelo autor. Segundo ele:

- discourse can contribute to the constitution, dissemination and reproduction of crucial systemic function is sustaining a particular form of globalization and the (unequal and unjust) power relations which are built into it
- discourse can generate imaginary representations of how the world will be or should be within strategies for change which, if they achieve hegemony, can be operationalized to transform these imaginaries into realities, ie particular actual forms of globalization.³⁴

Além disso, o autor aponta como característica do *globalismo* a concepção de que “a globalização beneficia a todos” (FAIRCLOUGH, 2009, p. 5). Na linha dos estudos Foucaultianos, Gore (*apud* SILVA, 1994) relaciona poder e verdade como um movimento circular em que ambos os aspectos se conectam e se influenciam mutuamente. A autora termina por concluir, então, que “todos os discursos podem ser vistos funcionando como regimes de verdade” (p. 10). A partir das considerações dos autores, comparo a minha interpretação da expressão “novas ideias” e a ideia de “melhorar” uma prática de ensino com o discurso do *globalismo*. No mundo de onde eu vinha (“mundo”, aqui, referindo-se tanto ao meu mundo particular, construído a partir das histórias que vivi, e também ao mundo da Universidade, onde as novas tecnologias são vistas, quase sempre, como uma vantagem e a sua falta, muitas vezes, como justificativa para casos de dificuldade no processo de ensino-aprendizagem), as tecnologias eram tidas como algo certo e, quase sempre, seu uso era considerado um benefício. Assim, fazia parte do meu mundo, e eu parecia estar tentando repassar, o discurso que mistifica uma condição, ou seja, que cria uma representação – ou um regime de verdade – de como o mundo é ou, pelo menos, deveria ser.

Havia algo de errado com a prática dela? Segundo ela ou os participantes, havia algo que precisava ser “melhorado”? Talvez uma análise prévia devesse ter sido feita para avaliar a opinião dos participantes sobre o que já ocorria em sala de aula. O que parece ter ocorrido foi o que Gore (*op. cit.*) menciona como o “*status* profissional, científico e intelectual” que tem sido concedido “àqueles que estão encarregados de dizer o que conta como verdade” (p. 10).

Prevaleceu, portanto, o meu ponto de vista, e do meu ponto de vista, ensinar com

³⁴● O discurso pode contribuir para a constituição, disseminação e reprodução de ideologias, que também podem ser vistas como formas de mistificação, mas possuem uma função sistemática crucial que é sustentar uma forma particular de globalização e as (desiguais e injustas) relações de poder que dentro dela são construídas;

● O discurso pode gerar representações imaginárias de como o mundo será ou deveria ser incluindo estratégias de mudança que, se alcançarem hegemonia, podem ser operacionalizadas para transformar estas representações em realidade, i. e., formas particulares reais de globalização (FAIRCLOUGH, 2009, p. 4, tradução minha).

quadro, giz/pincel e livro (salientando que a professora não tinha livros disponíveis para utilizar) era estar parado no tempo, embora muitos professores ainda se restringissem a eles.

Como mostram os relatos dos alunos sobre sua história de aprendizagem de língua estrangeira, nenhum deles havia estudado a língua fora da escola, mas todos demonstravam desejo de aprender.

Eu gosto muito de inglês eu acho fácil estudar inglês e a primeira vez que eu estudo inglês nunca estudei inglês fora da escola . (Relato da Ariana, 02 de setembro de 2009)

*A primeira coisa que vem e os estudos porque sem eles eu não serei nada. eu nunca fis aula de inglês. Eu não sou muito bom em inglês. E eu gosto muito de inglês.
(Relato do Tuca, 02 de setembro de 2009)*

*Eu gosto muito de inglês porque eu acho legal falar . EU nunca estudei inglês fora da escola . Essa ea primeira vez que eu estudo inglês .
(Relato do Michel, 02 de setembro de 2009)*

*A primeira vez que eu estudo inglês .Nunca estudei fora ou em escola particular não gosto muito de inglês ate hoje não tinha interesse, mas agora com uma professora bonita quem não quer estuda.
(Relato da Branka, 02 de setembro de 2009)*

Parecia, sob minha perspectiva, que o que faltava para aqueles alunos era oportunidade, que poderia ser oferecida pelo meu projeto. Além de estarem no nível inicial, a professora relatou que boa parte dos alunos não tinha computador com internet em casa, o que para mim também não representava um empecilho. De fato, pude perceber isto pelas narrativas escritas por eles em Agosto, enquanto eu ainda planejava o curso de Letramento Digital. “No computador eu sei...”:

*Exatamente nada de nada. Não tenho computador.
(Narrativa do Branka, Agosto de 2009)*

*Mexer na Internet, sei mexer no teclado mas eu não digito a teclas muito rápido não e sei mexer no mouse [sic]. Tenho um computador mas que ainda não tem Internet.
(Narrativa do Clemens, Agosto de 2009)*

*Ligar e desligar jogar jogos e digitar textos e imprimir textos e excluir programas. Eu não sei: mecher [sic] na internete [sic] instalar programas contra vírus nem mecher no orkut e nem no MSN.
(Narrativa de Léo, Agosto de 2009)*

Eu tenho computador [sic] e sei mecer [sic]. Na internete [sic] não mas eu sei ligar e desligar sei mecer no mouse [sic] so não sei mecer na internete. No iorgute [sic] etc.

(Narrativa do Tuca, Agosto de 2009)

*Liga desligar, sei entrar no Orkut, MSN, Mexer no mouse, jogar, escutar música, ver fotos, entrar na Internet [sic], etc.
(Narrativa de Ariana, Agosto de 2009)*

*Jogar escrever texto eu sei gravar música eu sei atualizar arrumar as horas e baixar fotos.
(Narrativa de Michel, Agosto de 2009)*

Eu estava me guiando pelos princípios da Pesquisa Narrativa, na qual o pesquisador vai a campo para viver as histórias que emergirem do contexto e das relações. Os objetivos são amplos e possibilitam que as histórias que forem vividas sejam significadas e façam parte da pesquisa:

Diz aí, Cássia, que que você vai fazer?

Eu vou apresentar recursos pra ele aprender!

Diz aí, Cássia, que que você vai fazer?

Um Letramento digital pra ele desenvolver.

Entretanto, analisando meu objetivo inicial, “narrar a experiência de aprendizagem de Língua Inglesa em prática de *Tandem* por alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública da região do Triângulo Mineiro”, observo que pressupus que o *tandem* aconteceria, independente das restrições de tempo e do conhecimento prévio dos alunos. Ele somente incluía, portanto, as experiências que estivessem relacionadas com a prática de *tandem*.

Além disso, no nosso primeiro encontro, a professora e eu conversamos sobre o possível impacto do projeto na turma. No diário reflexivo que elaborei sobre nossa conversa, descrevo:

Falamos sobre a turma e o benefício que o trabalho pode trazer. Ela explicou que eles não sabem quase nada de inglês e da necessidade de “irmos bem devagar, sem cobrar muito deles”. Medo? Prevenção? (Diário Reflexivo de 06-03-2009)

Esta primeira conversa me deixou animada e crente que Perla havia gostado da proposta, embora ela parecesse não ter entendido, ainda, que nós duas exerceríamos o papel de mediadoras e não de professoras, no sentido tradicional, como aquelas que detêm e transmitem o conhecimento.

Considerando as narrativas feitas pelos alunos, é possível dizer que a história de aprendizagem de Inglês e de uso de tecnologias, como a Internet, para a aprendizagem estava ainda, eu diria, no começo da vivência. Não era possível saber se daria certo ou não, embora no meu discurso o caminho vislumbrado parecia ser somente o do benefício, como é possível perceber no trecho “Falamos sobre a turma e o benefício que o trabalho pode trazer” do diário reflexivo transcrito acima.

Segundo Costa (2007), “cada discurso é historicamente produzido e interpretado, isto é, está situado no tempo e no espaço” (p. 1093). Entretanto, saliento que, apesar disso, as pessoas vivem histórias que podem não ecoar as histórias que, no imaginário da maioria, são vividas em determinados tempo e espaço, sobretudo quando se trata de um período de transição, como ocorre com as novas tecnologias.

Costa (*op. cit.*) continua argumentando sobre a estruturação do discurso pela dominação e aponta que “as estruturas de dominação são legitimadas pelas ideologias dos grupos que detêm o poder” (p. 1093). O autor apresenta, então, possíveis definições de poder, dentre as quais me identifiquei com a de van Dijk (2000). De acordo com van Dijk (2000, apud Costa 2007), “poder” é

Uma relação estabelecida entre dois grupos, classes ou outras formações sociais, num processo de interação: dados dois grupos A e B, o primeiro tem poder sobre o segundo, e, em condições reais, A controla o poder de B, bem como suas crenças. Tal controle de B por A é necessário para que o poder seja mantido ou exercido. É preciso, portanto, que B conheça A, suas preferências e desejo e que o próprio poder siga uma linha ideológica que represente as cognições pertencentes a um grupo (p. 1093).

Assim, ao sugerir que se conheçam as *preferências e desejo* do grupo “controlado”, van Dijk vai ao encontro da definição de poder presente em Foucault e discutida por Gore (*apud* SILVA, 1994), de que “o poder não é necessariamente repressivo uma vez que incita, induz, seduz, torna mais fácil ou mais difícil, amplia ou limita, torna mais provável” (p. 11). Ou seja, para Foucault, o exercício do poder se dá pela busca de consentimento de B, e não pela coerção. Desta forma, a professora, embora parecesse concordar comigo quando expus os possíveis benefícios da realização do *tandem*, na verdade parecia estar se submetendo ao poder que eu representava de acordo com o discurso dominante da nossa época: de que a tecnologia é boa e quem não sabe usar está parado no tempo.

Goffman (1959), ao discorrer sobre o comportamento individual no contato com outros, argumenta que, na sua *performance*, o indivíduo tende a “incorporate and exemplify

the officially accredited values of the society, more so, in fact, than does his behaviors as a whole”³⁵. (p. 125). O autor usa, ainda, a metáfora do mundo como um casamento para representar esta ideia de “*performances* idealizadas”. Segundo ele, “To stay in one’s room away from the place where the party is given, or away from where the practitioner attends his client, is to stay away from where reality is being performed”³⁶ (*op. cit.*).

Assim, ao entrar em contato comigo, ela parece ter analisado e percebido algumas das minhas cognições sobre ensino e aprendizagem de línguas e novas tecnologias. Por isso, é possível que tenha expressado os pontos positivos do projeto a fim de mostrar-se de acordo com o discurso social e universitário mais amplo que eu representava. É possível que ela, se agisse ou se expressasse de modo diferente, tenha temido a minha desaprovação e o meu julgamento de que ela estava distante da realidade que, naquele momento, acontecia.

Entretanto, só percebi que algo na minha relação com meus participantes estava acontecendo no final do trabalho de campo, quando o *tandem*, efetivamente, não aconteceu e, buscando os porquês, direcionei o olhar para mim mesma. Observando as pressuposições iniciais, observo que fui ingênua ao acreditar que meu projeto era tão bom e significativo para a aprendizagem dos alunos que não poderia ser rejeitado. “É inovador e promissor!”, até que me tornei consciente de que este aspecto, até então parte do senso comum na realidade de onde eu provinha, sustentava desigualdades de poder no campo de pesquisa, conforme a citação de Fairclough (1989) com que inicio este tópico.

Internet e aprendizagem em um mundo globalizado: pressuposições

*The operation of ideology can be seen in terms of ways of constructing texts which constantly and cumulatively ‘impose assumptions’ upon text interpreters and text producers, typically without either being aware of it. (FAIRCLOUGH, 1989, p. 83)*³⁷

Fui para o campo de pesquisa cheia de pressuposições sobre ensino e aprendizagem num mundo globalizado em que a comunicação é facilitada. “Tantas possibilidades! Tudo de que precisamos é de um computador e criatividade!” Fui ao campo de pesquisa cheia de leituras que discutiam a autenticidade da aprendizagem na sala de aula (que muitos autores chamam de *artificial*) e a necessidade de propiciar aos alunos um “contexto real” de

³⁵ Incorporar e exemplificar os valores da sociedade oficialmente acreditados, mais, de fato, do que suas atitudes como um todo (GOFFMAN, 1959, p. 125, tradução minha).

³⁶ Ficar no cômodo de alguém, distante de onde a festa é dada, ou distante de onde o médico atende ao paciente, é ficar distante de onde a realidade está sendo posta em prática. (*op. cit.*, tradução minha)

³⁷ A operação da ideologia pode ser vista em termos de modos de construção de textos que, constante e cumulativamente, “impõem pressuposições” sobre produtores e interpretadores de texto, tipicamente sem que eles estejam conscientes disso (FAIRCLOUGH, 1989, p. 83, tradução minha).

aprendizagem. Fui ao campo de pesquisa, ingenuamente, pensando que apresentaria àqueles alunos a roda que os locomoveria até o mundo tecnológico do qual fazia parte.

O discurso que me constituía, embora muitas vezes não fosse verbalizado, parecia ser resultado da institucionalização do *globalismo*, processo este discutido por Fairclough (2009). Analiso a minha postura de pesquisadora no campo de pesquisa e de usuária de novas tecnologias como resultado da institucionalização do discurso da globalização “por meio da inculcação³⁸ de modos de ser, identidades pessoais e sociais, que também têm uma característica parcialmente discursiva” (FAIRCLOUGH, 2009, p. 5). De acordo com as minhas crenças (elencadas por DIJK, 2000, como participantes das relações de poder estabelecidas entre dois grupos), “estar preparado para a vida em sociedade”, “aprender a partir de ‘novas práticas’” e “ser um professor atualizado” pareciam ser sinônimos de “saber usar as novas tecnologias, sobretudo a Internet.” Em algumas disciplinas que cursei na Universidade, por exemplo, o uso de tecnologias, como projetor multimídia, vídeos, Internet, etc., era parte dos critérios de avaliação.

Telles e Vassallo (2006a), que escrevem sobre aprendizagem em *tandem* e novas tecnologias, argumentam que aprendizes de Inglês no Brasil não são privilegiados por suas fronteiras territoriais. Quando a ideia de “aprendizagem em *tandem*” foi concebida, era um modelo face-a-face, em que dois ou mais aprendizes se encontravam para conversar em seus idiomas (nativo ou de proficiência) e ajudavam-se mutuamente na aprendizagem das respectivas línguas. Mas isso aconteceu na Europa, especificamente na Alemanha, onde viajar para outros países é bastante fácil. Como seria possível no Brasil? Os países com os quais temos fronteira são falantes de Espanhol e viajar para países onde o Inglês é falado seria possível apenas para uma minoria dos estudantes.

De acordo com os autores, a internet possibilitou a aprendizagem em *tandem* para pessoas em diferentes países do mundo que tenham um computador e conexão à internet. Saber que a escola tinha computadores conectados à internet me empolgou porque, assim, eu poderia mostrar aos alunos e à professora “o melhor jeito do mundo de aprender línguas”.

A disponibilidade de infraestrutura tecnológica, como o laboratório da escola que, no meio do desenvolvimento do projeto, recebeu novos computadores, também pode ser

³⁸ Segundo Fairclough (1989, p. 75), “*Incultation can be thought of as motivated by a wish to re-create the universality and ‘naturalness’ of first mechanism [i.e., partial and interested practices] under conditions of class domination and division. (...) Broadly speaking, incultation is the mechanism of power-holders who wish to preserve their power.*” (A **inculcação** pode ser pensada como motivada pelo desejo de recriar a universalidade e a ‘naturalidade’ do primeiro mecanismo [i.e., práticas parciais e interessadas] sob as condições de dominação e divisão de classes. (...) De modo geral, inculcação é o mecanismo dos detentores do poder que desejam preservá-lo – tradução minha).

considerado, segundo Fairclough (2009), parte da institucionalização do *globalismo*. O fato de haver recursos materiais/físicos parece tornar o domínio de uso de novas tecnologias uma obrigação. Durante a minha experiência, houve momentos em que eu pareço disseminar o discurso que me constituía, como pode ser observado no trecho a seguir:

bateu o sinal para o final do recreio (...) e os meninos entraram [no laboratório de informática]. Não os meus meninos, mas outros, aparentemente da 4ª série. Entraram curiosos, perguntando quando seria a vez deles. Expliquei que eu estou somente fazendo um trabalho com alguns alunos do 6º ano da tarde, mas que eles também poderiam ter oportunidade. Instruí-os a insistirem muito com seus professores, para que os levem para trabalhar nos computadores. Um dia, de tanto que insistissem, os professores dariam um jeito de levá-los. (Diário Reflexivo de 23-09-09)

Segundo Fairclough (*op. cit.*), o *globalismo* pode ser considerado uma história ou uma narrativa, ou seja, um discurso que se estabelece pela repetição e pela recorrência (FAIRCLOUGH, 2009). No trecho do diário reflexivo que transcrevo, parece evidente que o uso das novas tecnologias como algo que beneficia a aprendizagem e, também, a prática de *tandem*, cujo sucesso eu defendia por meio do meu discurso, é uma história que eu desejava contar. Entretanto, como já dito na citação de Costa (2007), “cada discurso é historicamente produzido e interpretado, isto é, está situado no tempo e no espaço” (p. 6). O meu discurso não parecia se situar naquele tempo e espaço de pesquisa, mas no tempo e no espaço que diziam respeito às minhas histórias pessoais.

Minha ideia, portanto, não era desordenar ou atrapalhar o que a professora já vinha fazendo em sala, mas incluir o uso da internet para “melhorar” – do meu ponto de vista – a aprendizagem. Idealizei uma divisão do tempo: eu poderia levar metade dos alunos ao laboratório e ela ficaria com a outra metade na sala, e depois trocaríamos os grupos. O que estava sendo feito em sala seria útil para o que eu estava fazendo no laboratório, e vice-versa.

Pensei que não havia ideia melhor...

Eles se apaixonariam por ela...

Eles aprenderiam (e gostariam de) Inglês como nunca antes...

Eu tenho a solução para os problemas...

A solução para os problemas de todos com ensino e aprendizagem de línguas...

Eu sou a estudante universitária...

Venho de uma cidade maior...

Denominei-os de alunos de “Pequenópolis”

Denominei-me como vindo “Biggerville”

“Pequeno”, “Grande”, “menos”, “mais”, “ingênuo”, “conhecedor”

Quem eu penso que sou na minha pesquisa?

Agora que consigo analisar mais criticamente a minha postura, entendo porque muito do que eu planejei acabou tomando outro caminho. Eu não estava sozinha no campo de pesquisa: ali se encontravam mundos e histórias diferentes, que acabaram por se conflitar.

Resistência e insubordinação

Não existem práticas pedagógicas inerentemente libertadoras ou inerentemente repressivas, pois qualquer prática é cooptável e qualquer prática é capaz de tornar-se uma fonte de resistência (GORE, 1994, p. 15)

Às 10 da noite

Dia 7 de março

Toca meu celular. Alô?

Senti-me em um big bang:

Cássia: Alô!

Professora: Oi, Cássia, sou eu. Estou lendo seu projeto.

Cássia: Oh, que bom. O que você acha?

Professora: Não quero participar, de nenhuma maneira.

Cássia: Hm... você não gostaria de sugerir algo de modo que você aceitasse participar?

Professora: Não, não quero me envolver de modo nenhum.

Cássia: Mas podemos discutir aspectos com os quais você não se sente confortável...

Professora: Não, por favor. Eu quero trabalhar com a minha turma como venho fazendo até hoje. Por favor, não quero que o projeto interfira na minha prática de sala de aula. Se você quiser, pode se encontrar com os alunos em um outro horário.

Perdi o chão. Eu tinha pensado que minha ideia de trabalhar junto com ela e “melhorar”, ou acrescentar, algo irrecusável para sua prática de ensino de Inglês. “Ah, que é isso?!!”, eu estava pensando comigo mesma. O que há de errado com o meu projeto?

Quando penso em resistir e ser insubordinado às “novas demandas” do mundo

tecnológico, lembro-me do meu pai. Há alguns anos, ele negava-se veementemente a ter um celular. Meu irmão insistia que ele deveria ter um para um caso de grande necessidade. “Não!”, ele dizia, “Nunca precisei de celular, porque precisaria de um agora que tenho mais de 50 anos?”. Como ele continua vivendo na cidade de 8 mil habitantes onde nasci, ele acreditava que as pessoas poderiam encontrá-lo facilmente ligando para a minha casa e deixando um recado.

Certo dia, ele estava viajando com meu irmão e minha avó para outro estado. Eles tiveram um pequeno acidente na rodovia e precisaram chamar a seguradora do carro. Não fosse o celular do meu irmão, os prejuízos com o acidente teriam todos que ser pagos pelo meu pai.

A partir daquele dia, ele admitiu a utilidade de um celular, mas somente para situações como aquela. Ele continua avesso à ideia de poder ser encontrado por qualquer pessoa, a qualquer hora, em qualquer lugar. Hoje ele tem, sim, um celular, mas para ser usado somente quando ele viaja.

Tive a mesma sensação quando recebi o telefonema da professora naquele sábado, 7 de março, tarde da noite. Eu ouvia a voz de alguém sentindo seu espaço invadido. Se ela estava se sentindo desrespeitada, eu não a culpo.

Quando conversei com ela pela primeira vez, entreguei uma cópia do projeto:

Cássia: *Olha, esse é o projeto. A ideia é que eles interajam com alunos do Reino Unido e tentem aprender Inglês e ensinar Português colaborativamente pelo MSN Messenger.*

Professora: ...

Cássia: *Eles podem conversar sobre qualquer assunto, discutir hábitos, o que gostam e não gostam de fazer, e assim por diante.*

Professora: ...

Cássia: *Conversei com o diretor da escola de lá. Ele e o grupo de professores acharam a ideia muito boa.*

Professora: ...

Cássia: *O objetivo do estudo é observar qual o conhecimento linguístico-discursivo construído durante as conversas e quais os aspectos culturais aprendidos nas interações. Te trouxe uma cópia do projeto.*

Professora: ...

Cássia: *É só uma ideia. Você pode dar sugestões, mudanças que achar benéficas, qualquer coisa. Sinta-se à vontade pra dar opinião.*

Professora: *Ok.*

Pensando sobre discutir relações para entrar no campo de pesquisa para fazer Pesquisa Narrativa, sinto que, possivelmente, devido à falta de experiência ou mesmo de sensibilidade, entreguei à professora uma ideia já pensada, já enquadrada. Não a envolvi no processo de procura de uma escola estrangeira. O projeto era completamente estranho para ela.

Schulz (1997) conta uma experiência similar com sua professora participante e o desequilíbrio de poder entre eles. Como na relação deles, na minha parecia não haver colaboração. Eu também não sabia “como percorrer os indícios de relações tradicionais de poder entre o professor universitário [‘aluno’, no meu caso] e o professor da sala de aula”. (SCHULZ, 1997, p. 97).

Por isso me perguntava por que o mesmo projeto que eu considerava tão promissor e significativo, inicialmente, afastou a professora de mim? Fairclough (1989), ao discorrer sobre as etapas percorridas pelo analista do discurso diante de um texto, afirma que “what one ‘sees’ in a text, what one regards as worth describing, and what one chooses to emphasize in a description, are all dependent on how one interprets a text”³⁹. Segundo ele, aspectos como as condições de produção de um texto, neste caso, o contexto da interação, e as “invisible relationships”⁴⁰ são fatores que influenciam no sentido que produzimos para o texto. Quando me encontrei com Perla no dia 19 de junho, comentamos sobre o projeto e ela, justificando a posição anterior de não querer participar, “disse que entendeu, por aquela “cláusula” do... não encontrava o nome “Projeto”... “Projeto”, completei eu.. entendeu que estaria assumindo o compromisso de estar com os meninos o tempo todo” (Diário Reflexivo de 19 de junho de 2009). O termo “cláusula” aponta que ela leu o projeto como se fosse um contrato.

Agora, não me sinto mais surpresa com o medo que ela sentia quando me telefonou. Parece que todas as pressuposições e relações estabelecidas entre os nossos contextos sócio-histórico-educacionais, bem como o estabelecimento das relações de pesquisa, estiveram presentes no momento em que ela lia o projeto. Eu parecia estar quase impondo a ela um novo modo de ensinar, como se as atividades que ela vinha desenvolvendo em sala de aula não fossem eficazes. Eu não tinha estado lá antes, trabalhando com ela, para concluir se o uso da internet poderia ser um auxílio para aqueles alunos (ou mesmo se eles precisavam de algum tipo de ajuda). Além disso, o projeto que eu estava apresentando era, de certa forma, amplo, pois envolvia a participação de, pelo menos, uma escola estrangeira cujo processo de escolha

³⁹ O que é ‘visto’ em um texto, o que se considera que valha a pena descrever, e o que se escolhe para enfatizar em uma descrição, dependem de como o texto é interpretado (FAIRCLOUGH, 1989, p. 27, tradução minha)

⁴⁰ Relações invisíveis (FAIRCLOUGH, 1989, p. 27, tradução minha)

eu tinha vivido sozinha. Perla, provavelmente, temeu não poder dar continuidade sozinha, depois que a pesquisa terminasse, ou mesmo não ter conhecimentos suficientes sobre o uso da Internet para estabelecer novas parcerias. Isto poderia provocar cobrança da parte dos alunos. Portanto, não participar do projeto parece ter sido uma forma de não comprometer-se com a posterior continuidade.

Colocando-me no lugar de Perla, neste momento de análise, eu me sentiria em uma encruzilhada em que é preciso tomar uma decisão repentina de caminho: assumir o desconforto de lidar com alguns aspectos envolvidos no projeto, como as novas tecnologias e, ainda que indiretamente, a assunção do compromisso de trilhar um caminho desconhecido de parceria, ou não me envolver. A opção pelo não-envolvimento possibilitaria a manutenção da aparente conformidade com o discurso corrente de que as tecnologias já são, indiscutivelmente, parte do cotidiano de professores e alunos.

Segundo o pensamento de Goffman (2005), é possível dizer que Perla adotou um recurso para “salvar a sua face”, ou seja, ela adotou uma posição defensiva em relação ao que o autor define como “an image of self delineated in terms of approved social attributes”⁴¹ (p. 5). Ela não sabia como eu, ou mesmo os alunos participantes, interpretaria o fato de ela não ter familiaridade com determinados recursos oferecidos pelas novas tecnologias. Por isso, naquele momento, ela exercitou seu “olhar perspectivo” (GOFFMAN, 2005, p. 14) e optou por salvar a sua face e prevenir-se contra qualquer dano emocional, ao seu orgulho ou à sua honra, como o autor supracitado sugere.

A ideia de usar a internet para ensinar e aprender parecia estranha naquele contexto, e a resistência não deveria ter me surpreendido. Embora a escola tivesse um laboratório de informática, seu uso não era necessariamente indispensável para as práticas docentes lá desenvolvidas. A história da humanidade mostra que as pessoas inventam novas formas de tecnologia quando realmente precisam. A roda, sinal de fumaça, a caneta... a internet estava realmente fazendo falta naquela escola, para aqueles alunos?

O *puzzle* a ser estudado foi, portanto, determinado por mim, eu mesma, a partir das minhas experiências, e não da perspectiva da professora. Schulz (1997), citando Noddings⁴², comenta, e agora concordo, “que os problemas que são do interesse tanto dos professores quanto dos pesquisadores deveriam ser escolhidos como objetos de estudo” (SCHULZ, 1997, p. 84).

⁴¹ uma imagem do “eu” delineada em termos de atributos sociais aprovados. (GOFFMAN, 2005, p. 5, tradução minha)

⁴² O ano de referência não citado na obra.

Quem sou eu e quem está comigo?

O poder só pode existir onde existe a possibilidade de resistência e, portanto, a obtenção de liberdade (FOUCAULT, 1983).

O poder não é mais uma presença onipresente e globalizante, mas, em vez disso, um jogo aberto e estratégico.

(GORE, 1994, p. 29)

De repente, encontrei-me em outra posição. Não havia colaboração, não havia contribuição com a prática de ensino-aprendizagem de sala de aula. Eu, sozinha, era responsável por coordenar o novo grupo de alunos e por desenvolver com eles unicamente as atividades no laboratório. A pergunta “O que havia de errado com meu projeto?” permaneceu na minha cabeça desde o dia em que a professora me telefonou.

Meu papel não era mais estar ao lado de alguém para trabalhar junto, trocar ideias e colaborar em prol do desenvolvimento mútuo. Ela tinha mais experiência com o trabalho em sala de aula, eu achava que tinha mais experiência com o uso da internet. Achei que ambas poderíamos aprender com aquela experiência, mas não perguntei a ela, previamente, se ela queria, de fato, aprender.

Achei, achei, achei. Tantas pressuposições me levaram quase a sentir-me só, em uma posição com a qual eu não estava, realmente, confortável. Eu era a nova “professora” de um novo grupo de alunos. “Eu achei” também me levou a descobrir, depois do primeiro encontro com os alunos, que eu teria que desenvolver atividades prévias relacionadas ao uso do computador e da internet antes mesmo de tentar estabelecer contato com a escola estrangeira, antes de aprender a usar recursos como dicionários, tradutores e gramáticas online, antes de ensinar e aprender língua estrangeira em colaboração.

Negociando relações: papéis alterados, objetivos repensados

This is true whether one is talking at the level of the particular situation, or in terms of a social institution, or in terms of a whole society: power at all these levels is won, exercised, sustained, and lost in the course of social struggle. (FAIRCLOUGH, 1989, p. 68)⁴³

Ao analisar as características do campo de pesquisa, descobri que minhas pressuposições acerca da utilidade da internet para o ensino e a aprendizagem de línguas naquela escola falharam. Embora o uso do laboratório fosse apreciado pela diretora, não parecia necessário à prática de ensino de Inglês daquela professora. As portas da escola me

⁴³ É verdade, ainda que se esteja falando no nível de uma situação particular, ou em termos de instituição social, ou em termos de toda a sociedade: que o poder, em todos os níveis, é adquirido, exercido, sustentado, e perdido no curso da luta social. (FAIRCLOUGH, 1989, p. 68, tradução minha)

foram abertas por alguém cujo “poder” na instituição escolar é inquestionável: a diretora. De modo interessante, isto não representava uma certeza de poder entrar na sala de aula para intervir na sua dinâmica. Havia outra pessoa cujo poder é inquestionável na sala de aula: a professora.

Tive que negociar relações em um contexto estratificado com suas instâncias de poder. Chegar à sala de aula parecia uma atividade de transposição de barreiras.

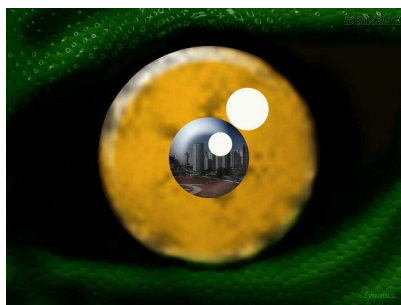


Figura 11 – Instâncias de Poder

Disponível em: http://www.baixaki.com.br/imagens/wpapers/BXK20468_eye-monster800.jpg

Senti-me como a bolinha branca tentando alcançar a pupila da escola, a sala de aula. Havia passos para serem seguidos, mas era possível que eu estivesse parada em algum dos estágios, dependendo da negociação das relações. Eu já havia chegado à íris com a aprovação da diretora, mas não ao objetivo final.

Esta limitação de mobilidade no olho representado pode ser discutida à luz de Foucault (1983b), quando ele complementa sua definição de poder no sentido de “governar”, ou seja, como uma possibilidade de “estruturar o campo possível de ação de outros” (p. 221, citado por Gore, *apud* SILVA, 1994). Por um lado, eu, aluna universitária com um histórico de aprendizagem de língua Inglesa, parecia portar o *status* científico que me identificava a um determinado regime de verdade – o de que existe algo errado no ensino de língua estrangeira na escola que precisa ser consertado ou melhorado, e de que isto pode ocorrer com o uso das novas tecnologias, pressupostamente conhecida de alunos e professores na atualidade. Por outro lado, a diretora, fazendo uso do poder conferido a ela pela posição que ocupava, permitiu que eu entrasse na escola para fazer a pesquisa. Além disso, a professora, no uso do seu poder, limitou meu campo de ação e não permitiu que eu realizasse a pesquisa durante as aulas de Inglês. Finalmente, os alunos, a seu modo, exerceram o poder ao aceitar participar da pesquisa, determinando, assim, que ela aconteceria. Limitaram, ainda, meu campo de ação quando me ignoravam em diálogos via *MSN Messenger* em que eu tentava usar o Inglês (eram

conversas que, embora eu quisesse, não se realizavam).

Como venho apontando, esta dinâmica de relações de poder ocorreram, possivelmente, pela minha postura ao elaborar o projeto e entrar no campo de pesquisa.

A pesquisa “Ciranda”: Eu no centro, as crianças em volta

Ciranda, cirandinha
Vamos todos cirandar
Vamos dar a meia volta
Volta e meia vamos dar
O anel que tu me deste
Era vidro e se quebrou
O amor que tu me tinhas
Era pouco e se acabou

Por isso criancinha
Faz favor de entrar na roda
Diga um verso bem bonito
Diga adeus e vá-se embora



Figura 12 - Ciranda

Desde a primeira vez em que fui à escola, coloquei-me no centro. Eu era a planejadora e quem tentava ditar como as coisas funcionariam, embora permitisse um pequeno grau de interferência. Perla teve uma boa estratégia para não jogar meu jogo: dizer “não”. Eu fiquei chocada, porque considerava que MEUS planos poderiam trazer benefícios para todos nós (a mim, à professora, aos alunos e à escola).

Tenho aprendido que, na Pesquisa Narrativa, nos interessamos pelas histórias vividas e eu estava tentando impor uma história que não parecia se encaixar naquele cenário. Condizia, efetivamente, com a minha própria história de vida envolvendo novas tecnologias e meus *puzzles* em relação ao ensino e aprendizagem de línguas e o uso da internet.

“Vamos todos cirandar” – os planos eram meus.

“Vamos dar a meia volta / Volta e meia vamos dar” – eu digo o que e como fazer.

“Por isso, criancinha / Faz favor de entrar na roda” – Eu sei o que é bom para você. Confie em mim! Eu venho da Universidade!

“Diga um verso bem bonito” – Vamos andar conforme os objetivos definidos por mim.

“Diga adeus e vá-se embora” – Fico sozinha com minhas próprias histórias e uma outra que não aconteceu.

Olhando retrospectivamente para a história que vivi na escola, dou-me conta de que me posicionei na paisagem da escola como na figura: eu era a árvore central e todos deveriam

dançar ao meu redor. Saber sobre a Internet (considerada uma das invenções mais importantes da humanidade) e vir de um contexto que todos consideram o lugar onde “conhecimento efetivamente científico” é produzido fez com que me sentisse *empoderada*⁴⁴ para afirmar que a aprendizagem em *tandem* seria significativa para aqueles alunos.

Alguns deles não disseram “não” para a minha ideia e foram participar do projeto, curiosos em relação a ele. Logo percebi que a maioria não desejava, de fato, “aprender Inglês” usando a Internet, mas aprender mais sobre possibilidades de passatempo no computador. Certamente gostaram da oportunidade de conversar com alunos e professores estrangeiros, mas me parece, hoje, que compareciam aos encontros para usar a Internet por si só, à qual alguns deles ainda não tinham acesso em casa.

Esta história é similar à minha com o *snowboard*⁴⁵ no Canadá. Eu ouvia meus amigos falarem sobre este esporte tão apaixonadamente que também quis aprender. Se quase todos se divertiam praticando (exceto por uma moça que afirmou que nunca mais tentaria), porque não eu? Foi, então, que tive uma das experiências mais traumáticas e decepcionantes da minha vida. Ao invés de iniciar o processo de aprendizagem do esporte em uma área especificamente destinada para aprendizes, fui levada ao topo da montanha. Enquanto meus amigos passaram o dia todo subindo e descendo as ladeiras com o *snowboard*, o máximo que consegui foi ficar em pé na prancha por um total de 15 a 20 segundos.

Analogamente, tentar colocar em prática a aprendizagem em *tandem* na escola não foi exatamente traumatizante, mas foi certamente frustrante, provavelmente porque fui ao campo de pesquisa influenciada pelas minhas próprias histórias de vida e não pelas dos alunos. A ideia de que “o que é bom para mim, é bom para todos” provou não ser verdadeira. Perla tinha mais discernimento para perceber o que era bom para seus alunos do 6º ano, no estágio de aprendizagem de Inglês e de uso da internet, do que eu.

Ao analisar a escolha do grupo de alunos com quem eu trabalharia, ou seja, alunos que tinham pouco conhecimento sobre a língua estrangeira, observo que talvez a proposta de *tandem* tivesse sido mais promissora se eu tivesse optado por uma turma cujo nível linguístico já permitisse uma conversa básica. Segundo a professora, “verbos como “did, do” ela ensina na 8ª série. Para os meninos do 6º ela ensinava o verbo “to be”, que “é mais fácil”. Então, está ensinando o *basic* pra eles” (Diário Reflexivo de 19-06-2009).

A professora já havia previsto as dificuldades que eu somente percebi no decorrer da

⁴⁴ Neologismo que indica posse de poder.

⁴⁵ Esporte de inverno que conheci no Canadá. Para informações mais detalhadas, visite: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Snowboard>

pesquisa. A imaturidade dos alunos, tanto em relação ao nível de Inglês quanto ao uso do computador, é um fator que parece ter sido decisivo na eficiência do projeto.

Segundo Rüschoff (1998), quando se busca trabalhar, como eu pretendia, sob uma perspectiva que considera a aprendizagem como um processo dinâmico e interativo,

learners combine new information with previous factual (declarative) and procedural knowledge and draw new conclusions from this process. Such a process-oriented approach to learning will not simply lead to a better understanding of linguistic facts (e.g. structure and vocabulary) and more effective acquisition of language proficiency; it will also lead to more learning competence as well as language awareness.⁴⁶

Os alunos com quem eu trabalhei não possuíam informações prévias sobre a língua para combinarem com as informações novas que estavam obtendo com o uso dos recursos online de aprendizagem de língua que estávamos usando e com a interação com os alunos norte-americanos. Da mesma forma, não havia fatos linguísticos para serem melhor compreendidos: eles ainda estavam sendo descobertos.

Além de, aparentemente, não possuírem conhecimento suficiente sobre a língua Inglesa para usarem nas interações, a realização do *tandem* prevê o ensino da língua materna, já que trata-se, conforme Telles e Vassalo (2006), de uma parceria em que ensina-se a língua materna em troca da aprendizagem da língua estrangeira. Neste sentido, eu me pergunto: qual o objetivo de aprendizagem de Português por alunos estadunidenses que, por ainda não saberem ler ou escrever, tinham a comunicação mediada pela professora?

Nas interações, a dinâmica de trabalho dos alunos nos EUA era a seguinte: eles faziam perguntas e a professora digitava para repassar. Assim foi, também, quando a diretora de lá me convidou para participar de uma videoconferência, em minha casa, independente da pesquisa, com a turma: eles levantavam a mão e faziam perguntas que, quando não compreendidas, eram repetidas pela professora.

Este ato de me convidar para uma videoconferência parece demonstrar o interesse da escola norteamericana de estabelecer um intercâmbio cultural. Eles fizeram perguntas diversas sobre minhas preferências, hábitos, e sobre a cultura do Brasil. Por isso, se o tempo de pesquisa tivesse sido maior, é possível que trocas muito significativas e interessantes de informações culturais sobre o Brasil e os Estados Unidos tivessem ocorrido nas conversas

⁴⁶ os aprendizes combinam informações novas com conhecimentos fatuais (declarativos) e procedimentais prévios e traçam novas conclusões a partir deste processo. Uma abordagem ensino como esta, voltada para o processo, não só levará a uma melhor compreensão de fatos linguísticos (ou seja, estrutura e vocabulário) e à aquisição mais efetiva de proficiência linguística; também levará a uma maior competência para aprendizagem, bem como para consciência sobre a língua. (RÜSCHOFF, 1998, p. 4, tradução minha)

entre as turmas. É possível, ainda, que tivesse havido aprendizagem de língua Inglesa. Entretanto, não me pareceu que tenha havido interesse de aprendizagem de língua Portuguesa pelos norte-americanos.

Na hipótese de haver, em algum momento, troca de conhecimentos sobre o Português nas interações, outra questão emerge: os alunos brasileiros teriam condições de ensiná-lo? O uso de expressões idiomáticas (a expressão “beleza pura” foi traduzida literalmente como “pure beauty” pelo tradutor, e jamais faria sentido para um falante de Inglês), de linguagem muito informal (“larga de ser feio” foi traduzido como “wide to be ugly” – sendo que “wide”, em Português, é o oposto de “estreito”) e, sobretudo, o desconhecimento ortográfico (“soriso” com um “r” só, “bicecreta” para “bicicleta”) pareciam representar fatores que dificultariam o processo.

É possível que alguém comente que, talvez, fosse melhor ter trabalhado com turmas de 7º ou 8º anos. Porém, conversando com Perla sobre o projeto, ficou implícito que não tinha havido um desenvolvimento significativo no nível de Inglês entre as séries do ensino fundamental:

Neste momento, ela disse que com o sétimo e o oitavo ano esse projeto jamais daria certo. Que eles não se interessam por nada, que não sabem nada de inglês (inclusive, ela estava querendo voltar a matéria com eles “lá do inicizinho, no verbo ‘to be’”). (Diário Reflexivo, 25-06-09)

O que poderia ter mudado de uma série para as outras, pelo menos naquela escola, é a experiência com o uso do computador. Entretanto, não posso afirmar por não ter tido contato com as turmas mais avançadas no Ensino Fundamental.

Do meu ponto de vista, as dificuldades pelas quais passei se deveram, sobretudo, às limitações do tempo de pesquisa. É possível que um *tandem* de duração mais prolongada possa funcionar com alunos de nível inicial, porém outras pesquisas se fazem necessárias para comprovar ou não esta possibilidade.

Embora a tentativa de desenvolver um projeto de ensino e aprendizagem em *tandem* tenha parecido precoce e não caber naquele contexto, naquele tempo, houve impactos positivos da pesquisa nos alunos e na escola como um todo, ainda que este impacto se deva ao “globalismo” em relação ao uso das novas tecnologias. Estes aspectos serão apresentados e discutidos no item a seguir.

Foi dado o primeiro passo: O papel das novas tecnologias na experiência

Como foi possível perceber, a partir de ambas as análises da experiência desenvolvidas, a tecnologia pareceu ser o fator mais relevante que diferenciou a prática de ensino da professora em sala de aula da minha tentativa de *tandem*. Desde as atividades de Letramento Digital, cujo objetivo era preparar os alunos para a prática de *tandem* que viria posteriormente, o papel da tecnologia foi de uma ferramenta de aprendizagem.

Na sessão reflexiva que realizei com Léo no dia 21 de outubro, ao perguntar sobre o uso do Inglês na interação com os estrangeiros, ele responde dizendo que aprendeu muita coisa que não sabia, mas somente cita como exemplo o uso de recursos da internet:

Eu: E, como é que foi usar o inglês?

Léo: bom..

Eu: Foi fácil ou foi difícil?

Léo: não, foi fácil... porque eu não sabia quase nada de inglês, aí eu aprendi muita coisa também que eu não sabia..

Eu: É? Por exemplo..

Léo: [hesitação]... ah, mexer na Internet

Eu: Mexer na Internet..

Léo: usar o tradutor..

(Sessão Reflexiva, 21 de outubro de 2009)

Embora não tivesse vivido a experiência de, efetivamente, aprender Inglês pela interação via MSN Messenger, o participante Léo parecia compreender que recursos, como o dicionários e tradutores, auxiliavam-no, pelo menos, para que pudesse interagir com os alunos da escola estrangeira.

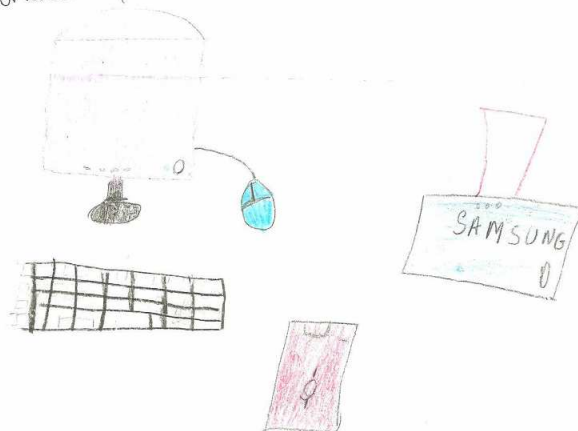
Além disso, pelos desenhos que Ariana e Michel fizeram para representar a experiência que viveram, o computador recebeu destaque:

A experiência de conversar com os estrangeiros foi ótima
eles são legais mas eu tenho um pouco de dificuldade para escrever
mas é legal



(Relato de Michel, 21 de outubro de 2009)

Eu acho interessante aprender mecânica e computadores com a MSN
 conversar com os estrangeiros aprender o inglês com a ajuda de aprender
 meche etc.
 Adrei conversei com Michel e Caetano e adrei conversei com eles.



(Relato de Ariana, 21 de outubro de 2009)

Segundo Rüschoff (1998), “new media must be looked at not simply in terms of traditional self-study materials but rather in terms of tools for learning”⁴⁷ (p. 1) Sob este aspecto, a tecnologia exerceu o papel do dicionário impresso, na maior parte do tempo, que a maioria dos alunos não tinha. Isso ajudou a descentralizar, um pouco, o ensino da figura da professora.

De acordo com os PCNs para o Ensino Fundamental, esta é uma série em que a Língua Estrangeira é sistematizada pela primeira vez. Por isso, sugerem que o professor, assumindo o papel de mediador e facilitador, aproveite o interesse dos alunos em relação a esta novidade, “estimulando-os a trabalhar com autonomia, de forma a poderem identificar suas possibilidades e dificuldades no processo de aprendizagem” (1998, p. 55)

Analiso os textos e os desenhos apresentados, em conjunto, como a representação do que, de fato, aconteceu (a aprendizagem de uso de recursos da internet e interações com os estrangeiros, que não foi *tandem*) e a expectativa em relação ao que esperávamos que acontecesse (aprendizagem de Inglês pela interação). Embora a Ariana mencione “aprender o inglês”, a aprendizagem que, porventura, tenha ocorrido nesta experiência foi resultado das constantes consultas ao dicionário durante as atividades de prática de uso do próprio dicionário. Portanto, não intenciono dizer que não houve aprendizagem nenhuma. Houve, sim, aprendizagem em relação à tecnologia, cultura e até algo sobre língua, embora a aprendizagem que ocorreu não tenha sido em *tandem*.

⁴⁷ Novas tecnologias não devem ser encaradas, meramente, em termos de materiais tradicionais de autoaprendizagem, mas em termos de ferramentas para a aprendizagem (RÜSCHOFF, 1998, p. 1, tradução minha).

Analisando o meu papel nas atividades desenvolvidas, embora elas fossem bastante direcionadas por mim, considero que não exerci o papel de professora que, tradicionalmente, domina um conteúdo ou o transmite. No meu caso, tentei agir mais como mediadora da aprendizagem.

Embora, aparentemente, a experiência de ensino e aprendizagem de línguas via MSN Messenger que tentei desenvolver não pareça ter sido autêntica para aquele contexto, considero, assim como discute Rüschhoff (1998), que a exploração dos recursos disponíveis na internet podem representar o primeiro passo para se começar a pensar em mudanças no modo como se ensina e se aprende línguas estrangeiras. Entretanto, ressalto a importância de se analisar a autenticidade e a flexibilidade do conteúdo e do próprio processo de ensino de línguas.

Um dia, fui à escola e tive uma surpresa agradável. A professora, que inicialmente negava-se a participar do projeto e relatava dificuldades com o uso do computador, havia levado uma parte dos seus alunos de 7º ou 8º ano, não tenho certeza, para o laboratório de informática. A atividade que desenvolveu foi de tradução de uma música com o uso de um dicionário online indicado por mim.

Fiquei surpresa, porque, antes de iniciarmos as interações e ainda comentando sobre os benefícios do projeto, ela apontou que o projeto jamais daria certo com o 7º ou 8º ano, porque eram muito desinteressados e não sabiam quase nada de inglês (vide trecho do reflexivo na página 110). Ela comentou, também, que estava querendo voltar “lá no iníciozinho”, com o verbo “*to be*”. Estes alunos eram, possivelmente, desmotivados, e a professora, percebendo a empolgação com que os alunos do 6º ano iam para as atividades nas quartas-feiras de manhã, tomou a atitude de tentar fazer diferente.

Portanto, a tecnologia também pareceu promover uma pequena-grande mudança na prática dela (e, por que não, em suas crenças sobre as novas tecnologias como algo cujo domínio não estava totalmente ao seu alcance). A atividade de levar os alunos para o laboratório, não só foi motivadora para eles, mas eles também economizaram o dinheiro que, eventualmente, usariam para comprar dicionários. Sob a minha perspectiva, este foi o primeiro passo para uma mudança maior na prática da Perla.

Assim, parece que as minhas tentativas de uso da tecnologia para uma prática de ensino e aprendizagem diferente serviram para mostrar aos alunos e à professora o possível lado inovador da tecnologia para o ensino e a aprendizagem de línguas. Os alunos pareceram perceber que podem assumir a responsabilidade por sua aprendizagem, ainda que, às vezes, precisem de ajuda. A professora, por sua vez, também parece ter percebido que os alunos

podem ser responsáveis pelo seu processo:

Percebia-se claramente a curiosidade em conhecer várias palavras, estruturar frases e uma vontade muito grande em comunicar-se com outros estudantes estrangeiros.

(Relato que Perla denominou de “Parecer sobre o Projeto”, 01 de abril de 2010)

Quando vivi minha experiência de *tandem*, pude sentir um pouco do que representava aprender um idioma estrangeiro em um contexto de uso mais real da língua do que a sala de aula, embora mediado pelas novas tecnologias, entre as quatro paredes de um laboratório de informática. Segundo Rüschoff (1998),

Language learning as well as learning in general should be described as an interactive, dynamic process, in which new knowledge is most fruitfully acquired when learners are placed in a situation where they can explore sources and resources rather than in a context of mere formal instruction (p. 4)⁴⁸

Considero, também, que tanto os alunos quanto a professora, puderam, ainda que tenha sido um pouco, sentir a possível dinamicidade de aprender na/para a interação. Isso pode ser percebido no trecho do “Parecer sobre o Projeto” recém citado.

Neste sentido, é possível dizer que outro papel exercido pela tecnologia foi o de propiciar que os alunos aprendessem a aprender sem depender exclusivamente de um professor. Os PNCs mencionam como objetivos do Ensino Fundamental “saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos” (1998, p. 8). “Construir conhecimentos”, no meu entendimento, significa, em uma linguagem bastante coloquial, “colocar a mão na massa” e relacionar conhecimentos para aprender algo novo. Durante os poucos contatos que tiveram com os alunos estrangeiros, os participantes aprenderam a analisar a qual recurso recorrer (dicionário, tradutor, Google Imagens, *smiles*, etc.) em busca de elementos linguísticos ou imagéticos de que necessitavam para se fazerem entender:

⁴⁸ A aprendizagem de línguas, assim como a aprendizagem em geral, deveria ser descrita como um processo dinâmico e interativo em que o novo conhecimento é mais proveitosamente adquirido quando os aprendizes são postos em uma situação em que podem explorar fontes e recursos, ao invés de um contexto de mera instrução formal (RÜSCHOFF, 1998, p. 4, tradução minha)

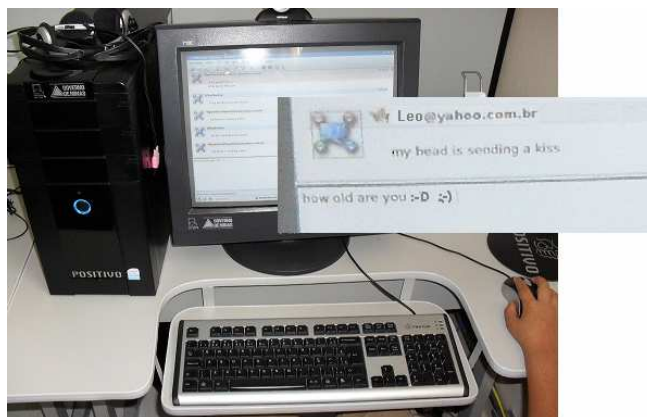


Figura 13 – Estratégia comunicativa *smile*⁴⁹

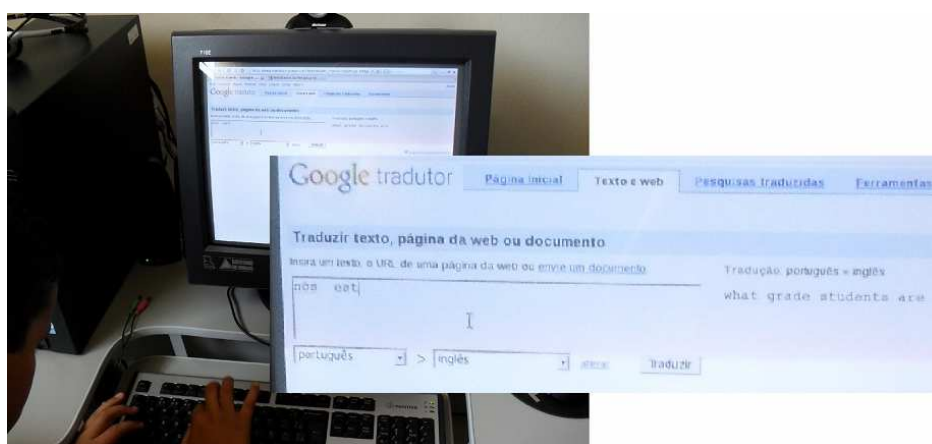


Figura 14 – Uso do tradutor⁵⁰

Os alunos nunca me perguntaram se deveriam usar o dicionário, ou se deveriam mandar um link, por exemplo. Eles sempre recorriam, autonomamente, ao recurso que achavam mais conveniente, ainda que eu, como mediadora, fosse o recurso necessário. Neste caso, a relação não era mais professor-aluno, mas aluno-professor. Na primeira figura, por exemplo, Léo conversa com Mary e sua turma e usa *smiles* para expressar as emoções ao perguntar a idade dos seus interlocutores. Já na segunda, Michel faz uso do tradutor do Google, para traduzir do Inglês para o Português e vice-versa.

Além disso, algumas características da aprendizagem na interação não dizem respeito à língua, mas à cultura. Segundo Barker, (1996), o futuro da troca intercultural no âmbito das relações humanas “lies in the structuring of meetings between individuals and groups of people, in which there are some shared features or understanding, but which embody a range

⁴⁹ Minha diretora está mandando um beijo
Quanto anos vocês têm :-D :-D

⁵⁰ Que série os alunos estão (à direta do *close up* da tela)

of cultural differences”⁵¹ (p. 155).

Em um *email* enviado pela turma de alunos dos EUA no dia 21 de outubro, a tentativa de intercâmbio cultural parece evidente:

Dear Friends,

*How are you doing? We are very happy to be your penpals.
We are very excited about a holiday called Halloween that is this month.
We dress up in costumes and get candy. Do you celebrate Halloween?
What is your favorite candy? We can't wear our costumes to school so
in kindergarten we are having a nursery rhyme party on the last day of the
month. We get to dress up like a nursery rhyme character for our party.
Do you like to play sports? What is your favorite?*

*Your Friends,
Mrs. Gaston's Class*⁵²

O *email* elaborado pelos alunos em resposta, no dia 28 de outubro, foi composto não só por respostas às perguntas, mas, também, por perguntas relativas aos hábitos e à cultura estadunidenses:

*Hello, my name é Léo and the name of my colleague is Jean*⁵³. *I am 12 years old and my colleague has 11 years. My city is Cidade 1, Brazil. You would like to visit Brazil?*

Our favorite candy is chocolate. We celebrate Halloween but do not ask for candy. You would like to learn Portuguese? you could teach me English.

in Oklahoma is cold? here in Brazil is hot

you do some sport?

How many animals have you seen at the zoo?

the city where you live is beautiful?

which is the name of your school?

⁵¹ encontra-se na estruturação de encontros entre indivíduos e grupos de pessoas, em que há características e compreensões compartilhadas, mas que engloba uma série de diferenças culturais. (BARKER, 1996, P. 155, tradução minha)

⁵² Queridos Amigos,

Como vocês estão? Estamos muito felizes por sermos os *penpals* de vocês. Estamos bastante empolgados com um feriado chamado *Halloween* que ocorre este mês. Vestimos fantasias e ganhamos doces. Vocês comemoram *Halloween*? Qual seu doce preferido? Não podemos usar nossas fantasias para irmos à escola, então, no Jardim de Infância, teremos uma festa de rima infantil no último dia do mês. Temos que nos vestir como personagens da rima infantil para a nossa festa. Vocês praticam esportes? Qual o seu favorito?

Seus amigos,

Turma da Sra. Gaston

⁵³ Jean começou a participar dos encontros a partir do mês de novembro, portanto, optei por não considerá-lo participante e não analisar a sua participação.

*bye (até logo)*⁵⁴

Desta forma, a tecnologia possibilitou a troca intercultural entre os alunos dos dois países. Compreender as diferenças e as semelhanças entre a própria cultura e a cultura do outro, é um dos aspectos do que Barker (1996) chama de “competência intercultural”. Até este momento de trocas de *emails*, ainda sinto um tom de surpresa, tanto dos alunos daqui quanto dos alunos dos Estados Unidos, em relação ao que é *estrangeiro* (estranho, desconhecido). Sem nenhuma pretensão de analisar o discurso, tomo a liberdade para dizer que percebo este aspecto pelo formato pergunta-resposta-pergunta da comunicação.

Entretanto, no dia 13 de novembro, quando houve uma breve interação entre os alunos no MSN Messenger, o tom do diálogo parece mudar:

- leo@yahoo.com.br
- ***what is your favorite cartoon***
- Mary⁵⁵
- *Spongebob*
 - *star wars*
 - *ed, edd and eddie*
 - *mickey mouse*
 - *my little pony*
 - *What is your favorite cartoon?*
 - *How old are you?*
- 18:18:18
- leo@yahoo.com.br
- *my cartoon I have 12 years and*<http://img26.imageshack.us/i/dragonball20gtwt8.jpg/>
- 18:18:46
- Mary
- *We like Dragonball too!!!*
- 18:20:35
- leo@yahoo.com.br
- ***We like Dragonball too!!!***⁵⁶

⁵⁴ Olá, meu nome é Léo e o nome do meu colega é Jean. Tenho 12 anos de idade e meu colega tem 11 anos. Minha cidade é Cidade 1, Brasil. Vocês gostariam de visitar o Brasil?

Nosso doce favorito é chocolate. Nós comemoramos o Halloween mas não pedimos doces. Vocês gostariam de aprender Português? Vocês poderiam nos ensinar Inglês.

Oklahoma é fria? Aqui no Brasil é calor.

Vocês praticam esporte?

Quantos animais vocês viram no zoológico?

A cidade onde vocês moram é bonita?

Qual o nome da sua escola?

Até logo.

⁵⁵ Nome fictício atribuído à professora dos Estados Unidos

⁵⁶ Leo: qual o seu desenho preferido?

Este momento de identificação com o que, anteriormente, era *estranho* pareceu muito significativo. Sob a minha perspectiva, o contato com estrangeiros possibilitou que os participantes compreendessem que as crianças dos EUA, embora pertencessem a uma outra cultura, que é diferente da nossa em vários aspectos, eram tão crianças quanto eles e poderiam, inclusive, gostar das mesmas coisas que as crianças brasileiras. Assim, a experiência proporcionou que, no contato com o outro, os participantes percebessem a si próprios como cidadãos de um mundo plural, como sugerem os PCNs (1998): “Ao entender o outro e sua alteridade, pela aprendizagem de uma língua estrangeira, ele aprende mais sobre si mesmo e sobre um mundo plural, marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e social” (1998, p. 19)

Finalmente, como já apontei no início da primeira perspectiva de análise (p. 37), os alunos que participaram do projeto pareceram motivados. Um dos aspectos que me levam a afirmar isto, é factual: estudavam no período da tarde e se dispuseram a acordar cedo um dia da semana para aprenderem inglês usando a internet. Embora durante o desenvolvimento do curso o nível de motivação pareça ter oscilado por razões diversas, no último dia de encontro, os participantes lamentaram o término do projeto. Ressalto o caso do participante Léo, que, neste último dia, quando propus que filmassem a escola, apresentando-a, se recusou a participar da atividade, dizendo que queria conversar com os estrangeiros na internet.

Keller (1984) sugere a avaliação do nível motivacional dos alunos/participantes de determinada atividade de ensino e aprendizagem a partir de quatro critérios: *atenção*, *relevância*, *confiança* e *satisfação*. Cada um dos fatores é subdividido em aspectos que contribuem para a sua análise. As tabelas a seguir apresentam os fatores e as subdivisões de cada um, de acordo com o papel desenvolvido pelo professor/orientador/monitor na atividade e como isso pode afetar a participação do aluno:

Mary: Bob Esponja

Guerra nas Estrelas

Du, Dudu e Edu

Mickey Mouse

Meu pequeno pônei

Qual o seu desenho preferido?

Qual a sua idade?

Leo: Meu desenho e eu tenho 12 anos <http://img26.imageshack.us/i/dragonball20gtwt8.jpg/>

Mary: Nós também gostamos de Dragonball!!!

Leo: Nós também gostamos de Dragonball!!!

ATENÇÃO	Participação ativa
	Variedade
	Humor
	Incongruência e conflito
	Exemplos específicos
	Pesquisa

RELEVÂNCIA	Experiência
	Validade no presente
	Utilidade no futuro
	Encontro com as necessidades
	Tornar-se um exemplo
	Possibilitar escolhas

CONFIANÇA	Reforçar o potencial do aluno
	Informar objetivos e pré-requisitos
	Promover sucesso que é significativo
	Auxiliar nos pequenos progresso
	Feedback
	Certo grau de controle

SATISFAÇÃO	Recompensa e satisfação
	Aplicação do novo conhecimento
	Fornece feedback e reforço
	Não supervalorizar tarefas fáceis

(Tabelas elaboradas a partir das informações contidas no seguinte link: <http://www.learning-theories.com/kellers-arcs-model-of-motivational-design.html>)

Segundo a descrição dos critérios contidos na tabela, exceto pela *validade no presente* e a *utilidade no futuro*, os demais itens que podem influenciar na motivação dos alunos dependem do trabalho e da postura do professor.

Na experiência vivida, eu dividiria o nível motivacional em três momentos:

- 1 – Apresentação da proposta
- 2 – Curso de Letramento Digital
- 3 – Interações com os alunos estrangeiros

No diário reflexivo de 25-06-2009, em que narro o momento de explicar a proposta de projeto aos alunos, aponto que “Minha presença os deixou muito agitados e entusiasmados com a proposta”. Com base nos critérios de motivação propostos por Keller (1984), mas também na reação dos alunos, na agitação que meus olhos viram e que meus ouvidos ouviram, posso dizer que estavam altamente motivados. Potencialmente, haveria

ATENÇÃO – participação ativa (os alunos usariam os computadores e conversariam com os estrangeiros)

Variedade (porque diferiria do contexto de sala de aula e atividades diversas seriam utilizadas para alcançar um dos objetivos comuns: aprender língua Inglesa)

Humor (tentei manter o carisma e o bom humor, contando curiosidades da língua inglesa, o que poderia acontecer na interação. Além disso, a diretora, que me acompanhou por alguns instantes neste primeiro contato, levantou a possibilidade de eles receberem os alunos de lá em um intercâmbio).

Incongruência e conflito (apesar de tratar-se de uma experiência nova, a aprendizagem de Inglês havia se tornado parte da vida deles no início do ano em que o projeto foi proposto, não sendo, portanto, algo completamente novo e desconhecido. O uso do computador e da internet, da mesma forma, embora não fizesse parte do cotidiano de alguns dos alunos, faziam parte do discurso corrente na sociedade como algo importante de ser dominado. Não era, portanto, algo completamente desconhecido para eles).

Exemplos específicos (usei como exemplo do possível sucesso da experiência a minha prática de *tandem* com a Tina, aluna italiana com quem interagi por quase 2 anos com o objetivo de aprender Italiano e ensinar Português. Aos que já tinham tido algum contato com a internet, o MSN Messenger também serviu como exemplo específico).

RELEVÂNCIA – Experiência (o projeto iria ao encontro da necessidade aprender o Inglês, que já era estudado na escola. Porém, o interesse pelo uso do computador parecia ser o aspecto mais motivador).

Validade no presente (tanto a aprendizagem de Inglês – que seria usado no contato com os estrangeiros – quanto o uso da Internet pareciam ter validade no presente daqueles alunos).

Utilidade no futuro (pelas mesmas razões que a *validade no presente*).

Tornar-se um exemplo (pela narração das minhas experiências com o uso da Internet para aprendizagem de línguas, tornei-me um exemplo do que eles poderiam alcançar)

CONFIANÇA – reforçar o potencial do aluno (naquele momento, tentei deixar claro que todos poderiam participar do projeto, independente da experiência prévia com o uso do computador e da internet, ou do nível de conhecimento da língua. Mesmo quem não tinha computador em casa poderia fazer contato com os alunos dos EUA e aprender inglês por meio da interação)

Informar objetivos e pré-requisitos (foi a primeira coisa que fiz quando apresentei o projeto. Informei que o objetivo era interagir com os alunos estrangeiros para que, juntos, construíssem conhecimento sobre suas línguas e que não havia pré-requisitos, exceto vontade de participar).

Promover sucesso significativo (a proposta do projeto era propiciar uma experiência de aprendizagem que ia além da aula de língua Inglesa e que poderia, inclusive, auxiliar no domínio e na aplicação do conhecimento construído em sala).

Certo grau de controle (o modo como o projeto foi apresentado deixava evidente que, após formadas as parcerias entre os alunos brasileiros e os alunos norte-americanos, os participantes teriam um certo grau de controle sobre sua aprendizagem: usariam os recursos que achassem necessários, conversariam sobre o que achassem interessante, e assim por diante).

SATISFAÇÃO – Aplicação do novo conhecimento (no projeto, tanto o conhecimento sobre a língua quanto o conhecimento sobre o uso das novas tecnologias seria desenvolvido concomitantemente à sua aplicação na interação com os alunos estrangeiros)

Como é possível perceber, embora alguns dos itens não tenham sido mencionados, por só aparecerem potencialmente durante as atividades, a proposta pode ser considerada motivadora, pois a maioria deles foi percebida já na apresentação do projeto. Entretanto, o brilho nos olhos dos participantes, o entusiasmo que, com meus olhos, eu vi e, com meus ouvidos, ouvi, não podem ser ignorados.

Vários alunos me pediram para ir à escola em mais de um horário, de modo que

pudessem participar. Estes pedidos podem ser interpretados como motivação pela proposta. Entretanto, atendê-los não era viável para mim, devido às atividades na Universidade.

Depois do início do curso de Letramento Digital, percebi uma ligeira queda na motivação dos alunos. Creio que o fator que mais contribuiu para com esta queda tenha sido o *Certo grau de controle*, no fator confiança. Como mencionado em tópicos anteriores, a experiência de muitos deles com a internet se restringia ao MSN, Orkut e jogos online, enquanto outros nunca tinham ligado um computador na vida. Desta forma, tive que centralizar muitas das atividades em mim e descrever detalhadamente o passo a passo, por exemplo, de criar uma pasta para salvar arquivos.

Além disso, o tempo corria contra mim. Estava programada, para o dia 26 de agosto, a tarefa de criação de contas de *email* para que os participantes pudessem trocar *email* com os alunos da escola estrangeira. Depois de todo o processo de criação de perfis, não conseguimos acessar as contas criadas. Tentei de todas as formas consertar o problema, mas veio a frase que se repetiu em alguns encontros:



Figura 14 – O tempo

Disponível em: www.cywmara.blogspot.com

*O horário estava
terminando...*

No Diário Reflexivo de 02-09, quando narro e discuto as atividades de uso do *email* criado no encontro anterior e da tentativa de criação de contas do MSN Messenger, comento:

Em seguida, instruí-os a abrirem o Kopete, na parte do MSN Messenger. Tentamos acessar as contas, mas não foi possível. Eu havia criado minha conta de MSN havia tantos anos que não me lembrava mais como fazê-lo. Pensei que era simplesmente digitar e-mail e senha e entrar, mas descobri, somente na hora, que estava enganada. Fiquei de criar contas

de MSN para eles em casa. Planejei que, quando chegasse no próximo encontro, mostraria a eles como eu fiz. Novamente eu estaria realizando uma atividade por eles... pensei nisso logo na hora, mas o tempo cutucava no meu ombro e dizia: “Ande, mocinha... eu estou te perseguindo... se não correres, te engulo!” (Diário Reflexivo de 02-09-09)

Ocasões como esta, em que eu me sentia obrigada a realizar atividades por eles devido ao tempo, pareciam diminuir a motivação, uma vez que diminuía a *participação ativa*.

O acesso ao MSN Messenger, usado por boa parte dos internautas e presente também no discurso sobre Internet e interação, claramente aumentou a motivação. Era *válido no presente*, de acordo, pelo menos, com o senso comum. No encontro seguinte ao da tentativa frustrada de criação de contas no MSN Messenger, instruí-os a abrirem tradutores online para que conversassem entre si usando somente a língua Inglesa. No Diário Reflexivo referente a este dia, minha descrição pode ser um indício de que estavam motivados para a realização da atividade:

Parece que gostaram da experiência. Não sei exatamente se bateram papo ou somente trocaram palavras soltas. (...) Sinto que estão felizes, com todas as dificuldades. Observo também um grande engajamento colaborativo entre os alunos, e creio que isso os ajudará nas interações. Eles se levantam, observam o que os colegas estão fazendo, ajudam a encontrar soluções para os problemas. Enquanto eu e o [aluno caboverdiano] conversávamos com a professora, o Michel, que apresenta algumas dificuldades em relação à digitação, levantou várias vezes para olhar o que os colegas faziam. Achei interessante, porque os demais se dirigiam uns aos outros pedindo e disponibilizando ajuda. (Diário Reflexivo, 09-09-09)

O uso de tradutores e dicionários ilustrados online, o acesso a diferentes sites, o uso do bate-papo somente entre eles, pareciam agradar e motivar os alunos. Por outro lado, depois de alguns encontros, devido a dificuldades para estabelecer contato com a escola estrangeira, o *objetivo* real do projeto – interação - parecia não chegar.

O dia 30 de setembro foi bastante significativo, considerando essa demora. Enquanto eu continuava tentando entrar em contato com a escola estrangeira, os alunos acessaram suas contas no MSN Messenger e conversaram entre si usando a língua Inglesa e os recursos online que fossem necessários. Eis o que aconteceu:

Percebi que os meninos já estavam um tanto fartos de terem que entrar no MSN e conversar em Inglês, fora de um contexto autêntico de uso da língua. Entre eles, o Português seria a língua da identidade, da proximidade e do bate-papo entre amigos. Desta forma, de longe percebi que trocavam *smiles* entre si e algumas palavras soltas (a maioria delas, iguais às que

havam trocado na semana anterior, e na anterior). Culpá-los? Difícil, neste caso. (Diário Reflexivo, 30-09-09)

Pareceu-me que eles, cansados de terem que recorrer o tempo todo ao dicionário para procurar os significados das palavras, encontraram uma estratégia um pouco mais divertida de comunicação, os *smiles*. Um tanto chateada, resolvi eu mesma tentar puxar uma conversa mais autêntica via MSN Messenger. Fiz perguntas, tentei estabelecer diálogo...

Cássia: Hey, fala comigo... tô aqui!!! Ôuuu... \ö/

Léo, me dá atenção agora...

Tuca, diz “oi” e vai-se embora..

O restante, solenemente me ignora.

Lembro quando eu estava na escola e colegas começavam a arremessar bolas de papel uns para os outros enquanto o professor estava virado para o quadro; ou quando, eu mesma, desenhava enquanto o professor explicava a matéria. Ambas as atitudes eram estratégias para não dar atenção às ordens do professor. A aula estava chata? Dávamos um jeito de torná-la mais interessante. Era o que meus participantes estavam fazendo: mas era a estratégia tecnológica.

Agora analiso esta atitude como uma inversão na relação de poder: sem me desafiarem ou provocarem, conseguiram desenvolver suas estratégias de subversão e exercício do poder. Em um momento imediatamente posterior, senti que eles percebiam que eu precisava deles para o projeto:

tive medo. Diante da sensação de que somente trocavam palavras soltas e de algumas reclamações por não compreenderem o que eu dizia, disse para eles que era preciso ter paciência. Alternar as telas do MSN e do dicionário para saber o que estava sendo dito era um exercício que demandava paciência. Foi quando ouvi da Ariana: “Mas eu **não tenho** paciência pra isso”. Ela que era, aparentemente, uma das participantes mais engajada, disse com todas as letras que **não tinha paciência**. Foi quando pensei: “Céus, e se eles resolverem desistir?”. Não havia resposta para dar, exceto reforçar que seria interessante dominar as ferramentas para conversar com os estrangeiros, que já estavam virando lenda. (Diário Reflexivo, 30-09-09)

Pensando na metáfora da “Pesquisa Ciranda”, este foi um dos momentos em que eles pareceram perceber que continuariam dançando em redor de mim, mas girando para o lado que desejassem, na velocidade que mais lhes agradasse. Eu me sentia, de certa forma, presa às

consequências da postura de pesquisadora, de proficiente em língua Inglesa e de estudante da Universidade que, ainda que não intencionalmente, assumi perante a Perla. Ela pôde não se submeter à minha proposta (imposta?), simplesmente dizendo que não queria participar. O meu medo era que os alunos decidissem tomar a mesma atitude que ela.

Para o meu alívio, conseguimos estabelecer contato com os estrangeiros no encontro seguinte. Se eu pudesse colocar em um gráfico a variação de motivação que eu senti entre o momento final do curso de Letramento Digital e a primeira interação com os estrangeiros, ele seria composto por uma reta ascendente.

Acho que este foi o momento mais autêntico, mais significativo e colaborativo do curso. Eles estavam tão vidrados na conversa, que até a pergunta “você gosta de futebol?” deixou-os empolgados. “Ela está me perguntando se eu gosto de futebol!!”... eu dizia: “Responda pra ela”. (Diário Reflexivo, 07-10-09)

Apesar do sentimento de prazer que senti por ver os participantes tão motivados, o objetivo não era a mera interação com os alunos norte-americanos e nem, diretamente, deixar os alunos motivados. O curso terminou com o nível de motivação alto, com praticamente todos os fatores sugeridos por Keller (1984) englobados. Entretanto, este foi, provavelmente, o passo inicial para uma prática de *tandem* que não aconteceu. Ou não teve tempo de acontecer?

3.3. NÃO DIGA ADEUS – A saída do campo e rompimento das relações de pesquisa

*It is critical to the trust and integrity of the work
that researchers do not simply walk away when
“their time has come”
(CLANDININ; CONNELLY, 2000)⁵⁷*

Sento-me em frente à tela do computador para descrever como foi o processo de rompimento das relações de pesquisa com as escolas envolvidas. Volto ao último diário que escrevi e parece que revivo o momento. Abro, novamente, também, os últimos *emails* trocados com a diretora dos Estados Unidos e relembro o seu desejo evidente de dar continuidade às interações com a Perla.

Ao voltar para os meus textos de campo, pensamentos de todas as naturezas pululam em minha mente. Satisfação, saudade, tristeza, alegria, uma dose de frustração, sinto até um

⁵⁷ É crucial para a confiabilidade e a integridade do trabalho que os pesquisadores não simplesmente partam quando “sua hora chegou” (CLANDININ; CONNELLY, 2000, p. 74, tradução minha)

pouco de indignação, mas desejo de, um dia, voltar para continuar o trabalho.

Negociar a saída do campo de pesquisa foi uma tarefa envolta por tensões. Eu não desejava, simplesmente, virar as costas e ir-me embora. Não queria, de forma alguma, que os alunos, a professora ou a diretora se sentissem abandonados, como apontam Clandinin e Connelly (2000). Entretanto, o sentimento de abandono veio em direção inversa.



*Final de novembro...
Diretora atarefada.
Preciso de ajuda!!!
"Ok" ... e resulta em nada.
Heyyyyyy... preciso de você!
"Ok" ... e resulta em nada.
Por favorrrrr... lembra de mim?
"Ok" ... e ela foi para casa.*

Figura 16 – Final de ano

Disponível em: www.cartunista.com.br

A partir do final de novembro, não foi mais possível contar com a diretora, a quem eu recorria quando precisava algo para o projeto, para auxiliar-me, nem na simples tarefa de pedir a uma zeladora que ficasse comigo após o horário de aula para fechar o laboratório. Foi então que comecei a sentir-me desconfortável no contexto e optei por terminar os encontros uma semana antes do previsto.

Marquei com os meninos uma confraternização de encerramento para a quarta-feira de manhã. Espero chegar na escola e informar à diretora sobre o fim do projeto. Ele ia acabar, efetivamente, uma semana mais tarde do que o planejado. Mas eu estava frustrada e constrangida. Não pediria pra ficar além do horário novamente. (Diário Reflexivo, 27/11/2009)

Os alunos participantes sabiam que o projeto terminaria no início de dezembro, e demonstraram, apesar disso, interesse em continuar. Da mesma forma, a professora lamentava minha saída, pois tinha desenvolvido bastante as suas habilidades de uso do computador e da internet, e tinha até participado de uma interação via MSN Messenger com a Linda, diretora dos Estados Unidos. A diretora, que ficou sabendo do fim do projeto no dia da confraternização de encerramento, agradeceu a minha presença na escola e deixou as portas abertas, caso eu planejasse voltar.

Linda também pareceu se frustrar, de certa forma, com o modo como o trabalho terminou. Eu havia comentado com ela que terminaríamos as atividades no dia 27 de

novembro, e, diante do desejo dela de continuar as interações, sugeri que escrevesse para Perla.

Eu e os alunos escrevemos o seguinte *email* para os alunos estrangeiros:

From: Cássia Regina Miglioranza [mailto:cassia_miglioranza@yahoo.com.br]
Sent: Friday, December 04, 2009 7:08 AM
To: Linda
Subject: To the kids

Hello, dear students,

We're writing you to tell it was very very good to talk to you on MSN Messenger! You are all so kind, so cute and so intelligent! We learned a lot from you, from your culture and country.

Unfortunately, our school year is almost coming to the end (as it is from february to december), so we have other school activities (as tests) to fulfill.

Our teacher is probably meet you in May, and we send a great hug for you with her.

I hope we can chat again in the future.

All the best!!

Teacher Cássia, Ariana, Michel, Tuca, Branka and Jean.⁵⁸

A resposta enviada por Linda parece deixar transparecer a decepção com a tentativa de dar continuidade ao projeto:

RE: To the kids Sexta-feira, 4 de Dezembro de 2009 15:46
De: "Linda" <Linda@dearcreek.k12.ok.us>
Para: "Cássia Regina Miglioranza" <cassia_miglioranza@yahoo.com.br>

Soooo sad :(I wish we could keep in touch with them, but that Perla has never emailed me back!!⁵⁹

E, assim, saí de campo, levando comigo o desejo de, um dia, tentar novamente. Tenho mantido contato com a Linda, constantemente, via *Facebook* e *MSN Messenger*. Em mensagens trocadas recentemente, no final do mês de Outubro de 2010, comentei com ela sobre o desejo de viver uma nova experiência de interação. A resposta dela foi “count us in to

⁵⁸ Olá, queridos alunos, Estamos escrevendo para dizer-lhes que foi muito muito muito bom conversar com vocês no MSN Messenger. Vocês são muito gentis, espertos e inteligentes! Aprendemos muito com vocês sobre a sua cultura e seu país. Infelizmente, nosso ano letivo está chegando ao fim (já que vai de fevereiro a dezembro), então temos outras atividades escolares (como provas) para cumprir. Nossa professora vai, provavelmente, encontrá-los em Maio, e estamos mandando um grande abraço para vocês com ela. Espero que possamos conversar, novamente, no futuro. Tudo de bom!! Professora Cássia, Ariana, Michel, Tuca, Branka e Jean.

⁵⁹ Muuuuuuuito triste :(Desejava que déssemos continuidade ao projeto, mas a Perla não respondeu ao meu e-mail!!

any project you want to do”⁶⁰, o que me leva a concluir que o projeto foi do agrado e fez sentido para eles.

Por outro lado, embora a prof^a. Dilma tenha, na época, se colocado à disposição para auxiliar na continuação do projeto, indo inclusive à escola, caso fosse necessário, Perla não entrou em contato com ela e não respondeu aos *emails* de Linda. Ela enviou um “Parecer sobre o projeto” no dia 01 de abril de 2010:

Querida amiga e caros professores,

É com imenso prazer que me coloco a disposição para relatar sobre o projeto realizado pela Cássia junto aos alunos do 6º ano do ensino fundamental. Na ocasião propuz - me a colaborar participando dessa pesquisa que além de proporcionar o ensino aprendizagem e a interação entre alunos de diferentes culturas, ampliou meus conhecimentos e me fez refletir sobre este método de aprendizagem eficaz onde o aluno se mostra mais interessado.

No decorrer da pesquisa foi observado o grau de dificuldade de cada um e como se deu os avanços através da metodologia aplicada com o auxílio da internet e orientação das professoras.

Percebia-se claramente a curiosidade em conhecer várias palavras, estruturar frases e uma vontade muito grande em comunicar-se com outros estudantes estrangeiros.

Vale dizer que é um projeto ousado e de grande valor, no entanto se faz necessário dar continuidade quando minha amiga retornar ao Brasil. Confesso precisar de sua orientação, pois a minha experiência com os computadores é um pouco restrita.

Na certeza de que logo poderei contar com a presença e o apoio dela é que aguardo ansiosamente.

Abraços,

Perla⁶¹

Ao ler o *email*, questionei-me sobre o(s) possível(eis) porquê(s) de ela optar por aguardar o meu retorno ao invés de aceitar a oferta de ajuda da minha primeira orientadora. Timidez? Constrangimento? Medo do desconhecido (neste caso, o *tandem*)? Submissão ao poder que eu pareço ter exercido durante a pesquisa?

*Quero descansar
Humildemente pensando nas turmas e na experiência que vivi...
No Tandem que podia ter sido vivido e que não foi.⁶²*

⁶⁰ Conte conosco em qualquer projeto que você queria realizar.

⁶¹ O *email* foi transcrito na íntegra, sem alterações ou correções.

⁶² Paródia da terceira estrofe do poema “Antologia”, de Manoel Bandeira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Abrindo portas, criando coragem

(...) eu diria que a análise, a elaboração e o questionamento das relações de poder... é uma tarefa política permanente, inerente em toda a existência social (FOUCAULT, 1983b)

Desde que comecei a trabalhar com *tandem*, em um projeto de Iniciação Científica, fiz várias pesquisas bibliográficas que, em sua maioria, retornaram trabalhos sobre experiências de ensino-aprendizagem por meio desta prática com aprendizes de mais idade, sobretudo adultos. O único trabalho sobre o trabalho com *tandem* na escola de que me recordo, é o livro “Tandem Language Learning in Schools” (GLÄSMANN; CALVERT, 2001). Como, na época, não consegui comprar o livro pela internet, entrei em contato com o próprio autor, Mike Calvert, que me respondeu dizendo que poucos exemplares haviam sido impressos e ele havia dado a alunos como eu os exemplares que ainda possuía. Inclusive, o último tinha sido doado um mês antes do meu contato.

Desta forma, sinto como se tivesse feito uma pesquisa no escuro, sem saber como outras experiências haviam acontecido. É relevante ressaltar, como fez Charles Ferguson (*apud* GARRETT, 1998), a importância de que seja aceito entre os teóricos e os profissionais da educação “that the flow of wisdom is not unidirectional: it is not always theory that informs practice” (p. 10)⁶³

Talvez por isso, a característica central desta pesquisa tenha sido a mudança de perspectiva de análise após o exame de qualificação. Inicialmente, tomei como certo que o *tandem* aconteceria. Entretanto, ele não aconteceu por fatores diversos e, por isso, as perguntas de pesquisa foram modificadas no meio do caminho. Buscando analisar os possíveis porquês de a experiência de pesquisa não ter ocorrido como eu havia planejado, abrangei o meu olhar para todas as experiências vividas na tentativa de propor uma prática de *tandem* na escola pesquisada, incluindo as relações estabelecidas com a diretora, a professora e os alunos, bem como a minha postura de pesquisadora. Assim, nortearam o desenvolvimento deste estudo as seguintes questões:

- 1) Que relações de poder nortearam o desenvolvimento da pesquisa, desde o delineamento do projeto até as negociações de relação com os participantes?
- 2) Qual foi o conhecimento construído no desencaminhar da experiência vivida?
- 3) Qual foi o papel da tecnologia na história vivida?

⁶³ que o fluxo do conhecimento não é unidirecional: não é sempre a teoria que informa a prática. (FOUCAULT, 1983b *apud* GARRET, 1998, p. 10, tradução minha)

A relação pesquisador-participantes parece ter sido crucial para os caminhos que a pesquisa tomou. Fui a campo com pressuposições acerca do domínio de uso das novas tecnologias. Pela minha experiência como usuária da internet no cotidiano e como estudante universitária, tomei por certo que a professora e a maioria dos alunos teriam familiaridade com os recursos do computador. Eu estava enganada.

A diretora, no uso do poder conferido pela posição que ocupava, abriu as portas da escola para mim. Entretanto, havia outra instância de poder pela qual eu não consegui passar, o que impediu que o projeto fosse desenvolvido em conjunto com as aulas de Inglês: a professora. Antes de iniciar as atividades, entreguei a ela um projeto previamente delineado, com uma ideia pronta e relações internacionais já estabelecidas. A leitura que ela fez pareceu ter sido a de um contrato que, quando aceito, acarretaria a ela uma série de obrigações explícitas (estar presente o tempo todo nas atividades do projeto) e implícitas (dar continuidade após o término da pesquisa, devido à possibilidade de cobrança por parte dos alunos). Finalmente, com o projeto já iniciado, os alunos também parecem ter exercido poder. Inicialmente, aceitaram participar da pesquisa, ainda que isso demandasse ir à escola em horário extra, possibilitando que ela acontecesse. Em outros momentos, escolhiam entre falar Inglês comigo no *MSN Messenger* ou me ignorar.

A partir da análise destas relações, concluí que o *tandem* linguístico, diferentemente do que eu havia planejado, não fazia sentido naquele contexto, naquele momento, como ferramenta de ensino e aprendizagem. Os participantes pareciam precisar passar por outras etapas de aprendizagem do uso das tecnologias, etapas estas que eu demorei 15 anos para percorrer. Além disso, pareciam não ter maturidade para exercer um papel fundamental para a prática proposta: ensinar a língua materna.

Apesar disso, a tecnologia exerceu um papel importante na experiência vivida. Inicialmente, os alunos relatavam como aspectos relevantes da experiência a aprendizagem de uso dos recursos tecnológicos, como dicionários, tradutores, imagens, etc. O curso de Letramento Digital parece ter propiciado que a professora, que também teve a oportunidade de aprender a usar tais recursos, passasse a usá-los em sala de aula. Neste caso, os alunos puderam economizar dinheiro com a compra de dicionários impressos. A tecnologia possibilitou, ainda, que os alunos assumissem a responsabilidade pela sua aprendizagem e que sentissem, ainda que um pouco, o que representava aprender, autonomamente, na e para a interação, sem depender de um professor que transmitisse os conhecimentos.

Por isso, considero como ponto alto a possibilidade de, pelas novas tecnologias, entrar em contato com a escola estrangeira. Os participantes se sentiam altamente motivados a usar o

inglês para interagir e trocar conhecimentos, sobretudo culturais, com os interlocutores. Se eu tivesse tido mais tempo, é possível que um trabalho maior de *tandem* cultural pudesse ter sido realizado.

Este estudo proporcionou, assim, um momento muito significativo de reflexão sobre uso de tecnologias para ensino-aprendizagem e o contexto social em que é proposto, sobre a relação pesquisador-participantes e sobre formas de exercício de poder e a possível resistência de uma das partes que permeiam as relações que estabelecemos no nosso cotidiano. Por isso, creio na relevância deste estudo para a formação de pesquisadores em Linguística Aplicada.

Creio, ainda, que o novo ponto de vista que assumi possa contribuir com os estudos concernentes ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil, sobretudo quando se trata de aprendizagem mediada pelas novas tecnologias, bem como para a formação de professores na área. Mais especificamente, acredito que esta pesquisa poderá auxiliar professores e pesquisadores interessados em desenvolverem projetos e pesquisas sobre a prática de ensino e aprendizagem em *tandem* na escola. Além disso, acredito na importância de tal relato sobre uma experiência que não deu certo, e os possíveis porquês, para o desenvolvimento de pesquisas e construção de conhecimentos em todas as áreas. Thomas Edison e sua equipe, entre 1878 e 1880, fizeram mais 3000 tentativas e testaram mais de 6000 vegetais até conseguirem um filamento ideal, que não derretesse, para construir a lâmpada⁶⁴.

Tenho como objetivo chegar a uma “descoberta” comparável à lâmpada? Definitivamente, não. Entretanto, esta dissertação pode ser um dos primeiros passos para que se discuta a possibilidade e os modos de uso das novas tecnologias, incluindo a prática *tandem*, em sala de aula.

Parece evidente que, além de novas pesquisas sobre tentativas de implementação desta prática em aulas de língua estrangeira, é preciso que se analisem os aspectos gerais do uso de novas tecnologias como ferramentas de ensino e de aprendizagem na prática, sobretudo em contextos escolares que incluam alunos de classes sociais diversificadas. Pela minha experiência, senti, ainda, que a relação pesquisador-participantes precisa ser mais discutida, de modo que se atenuem as barreiras, as crenças e demais aspectos que distanciam o conhecimento construído na Universidade e o contexto a que dizem respeito: a escola. Finalmente, pelas minhas próprias limitações e um sentimento de frustração que esteve presente durante todo o desenvolvimento da pesquisa, é necessário que meios de inclusão de alunos com necessidades especiais sejam discutidos. Eu não consigo imaginar o que teria

⁶⁴ Informação obtida no site <http://criatividadeaplicada.com/2007/02/04/anatomia-das-grandes-invencoes/>

acontecido caso as alunas com deficiência auditiva pudessem ter participado do projeto, já que a intérprete relatou não estar disponível no horário dos encontros.

Não é fácil olhar-me no espelho;
Vejo as imperfeições primeiro.
Tento, então, a tela do computador
Onde pareço sombra;
Continuo vendo primeiro as imperfeições.
Não gosto de olhar para a minha imagem,
Porque percebo que há algo a fazer
Visando à mudança.
“Faça uma dieta!”;
“Cuide da sua pele!”;
“Faça alguma coisa diferente no cabelo!”

Da mesma forma, não é fácil olhar-me no campo de pesquisa;
Percebo o desequilíbrio depois.
Não havia o que mascarar: o espelho estava em minha frente
Mas minha cabeça foi inclinada para meu umbigo.
Os professores ... eles me disseram:
“O sentido que estás compondo
Não é o mais significativo”.
Precisei de ajuda para olhar para as coisas de outra forma.
Precisei de ajuda para criar coragem
Para olhar para a minha imagem no espelho
E descrever o que era, realmente, significativo lá.

“Quem sou eu?” era uma questão central.
“Quem são eles?” foi uma pergunta consequente.
A resposta à primeira pergunta
Fez com que eu me visse como uma figura central:
A pesquisadora-que-tudo-sabe:
Que sabe como trabalhar
Que sabe como ensinar
Que sabe o que todos querem
Que sabe do que todos precisam
Que sabe o que é bom ou ruim,
E de que forma.

Havia relações desiguais de poder acontecendo
De forma não-harmônica.
A diretora disse: “Sim, claro!”
A professora disse: “Não”.
Algumas crianças disseram “Não” também.
Eles resistiram e não se subordinaram
Às demandas tecnológicas do MEU mundo.
Minhas pressuposições pareceram não caber na realidade deles.
Minhas crenças foram sendo, pouco a pouco, desconstruídas,
Embora, constantemente, eu tentasse olhar para o lado bom da situação.

Minhas ideias, meu projeto, minha experiência,
Tudo o que levei ao campo de pesquisa estava pré-concebido.
Havia o MEU objetivo a ser pesquisado;
MINHAS histórias com novas tecnologias;
MINHAS pressuposições;
MINHAS experiências...
Minha história de aprender línguas
E as histórias de aprender na escola
Eram como duas guitarras em afinações diferentes
Sendo tocadas ao mesmo tempo.
Poderiam ser tocadas no mesmo contexto,
Mas não ao mesmo tempo.

Meu papel foi alterado no campo de pesquisa.
Eu não estava mais em relação colaborativa com outro alguém.
Não intencionalmente, posicionei-me como a árvore central
Na música “Ciranda, cirandinha”: a primeira que aprendi a tocar no violão.

Deste momento de reflexão, levarei, mais forte do que nunca, uma certeza,
Provavelmente uma das únicas que tenho na vida:
O que é bom para alguns não é, necessariamente, bom para todos.

Mochila nas costas... bagagem de sonhos

Mais uma etapa da minha vida está terminando. Fechar a dissertação é como empacotar os pertences: recordar as histórias contadas e não contadas e, assim, revivê-las; anotar o nome dos amigos, recolher as fotografias imaginárias do rosto de cada um e colocar num cantinho especial; tentar entender que os desentendimentos foram histórias que se chocaram, portanto, devo tentar perdoar. Entregar o trabalho é empacotar os pertences abstratos – pessoais e profissionais - que vou levar de Uberlândia. É mais uma parte da história que, ali, parece estar terminando.

No mestrado, também aprendi que, na vida, diversos ganhos implicam perdas; novas relações, às vezes, requerem o rompimento de outras. Senti, mais forte do que nunca, que vida pessoal e vida profissional estão imbricadas e influenciam-se mutuamente. Aprendi que não é possível ter tudo; o que é justo para um, pode parecer injusto para outros. Aprendi que tudo poderia ter sido diferente, mas foi/é a história que eu escolhi viver.

Mochila nas costas, não sei ao certo para onde vou e por que.. Quando penso que encontrei todas as respostas, vem a vida e reformula as perguntas... Algum lugar além do arco-íris, onde voam pássaros azuis... é lá onde poderei me encontrar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Linguística Aplicada, Ensino de Línguas e Comunicação*. Campinas: Fontes, 2005, 112 p.

ALMEIDA FILHO, J. C. P.; BARBIRATO, R. C. Ambientes Comunicativos para Aprender Língua Estrangeira. In.: *Trabalhos de Linguística Aplicada*. Campinas: Editora da Unicamp, (vol. 36): 23-42, Jul./Dez. 2000.

BARCELOS, A. M. F. *Narrativas, Crenças e experiências de aprender inglês*. Linguagem & Ensino, v.9, n.2, p.145-175, jul./dez. 2006.

BARKER, C. The Possibilities and Politics of Intercultural Penetration and Exchange. In: PAVIS, P. (Ed.) *The Intercultural Performance Reader*. London and New York: Routledge, 1996, p. 247-257.

BRAMMERTS, H.; CALVERT, M. Learning by communication in Tandem. In: BRAMMERTS, H.; CALVERT, M. *Autonomous Language Learning in Tandem*. Sheffield: Academy Electronic Publications Limited, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira* / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1998. 120 p.

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J. C.; SCHMIDT, R. W. (Eds.), *Language and communication*. London: Longman, 1983. p. 2-27.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, v. 1, n. 1, 1-47. 1980. p. 1-47.

CHOMSKY, N. *Novos horizontes no estudo da linguagem e da mente*. Tradução de Marco Antônio Sant'ana. São Paulo: Editora UNESP, 2005, 368 p.

CLANDININ, D.J.; CONNELLY, M. *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. 1st ed. p. cm. – The Jossey-Bass education series, 2000, 240 p.

_____. *Narrative Inquiry. Complementary Methods for Research in Education*. 3rd Edition, Washington: American Educational Research Association, 2004.

_____. Narrative inquiry. In: J. Green, G. Camilli, & P. Elmore (Eds.) *Handbook of complementary methods in educational research*. Washington, DC: American Educational Research Association, 2005. p. 477-489.

CLANDININ, D. J.; ROSIEK, J. Mapping a landscape of narrative inquiry. In.: Clandinin, D. Jean (org.). *Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology*. UK: Sage Publishers, 2007, p. 35-75.

COLLINS, H. Interação e Permanência em Cursos de Línguas via Internet. IN: Collins, H. e A. Ferreira (Eds e Orgs) *Relatos de Experiência de Ensino e Aprendizagem de Línguas na Internet*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. 336 p.

CONNELLY, M.; CLANDININ, D.J. *Stories of Experience and Narrative Inquiry*. Educational Researcher, 1990, v. 19, n. 5, p. 2-14.

COSTA, I. *Uma dimensão crítica na análise de textos publicitários*. Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros. UNISUL, 2007, p. 1092-1101.

CZIKO, G. A.; PARK, S. *Internet audio communication for second language learning: A comparative review of six programs*. Language Learning and Technology, v. 7, n.1, p. 15–27, 2003.

ELY, M.; VINZ, R.; ANZUL, M.; DOWNING, M. *On Writing Qualitative Research: Living by words*. London and Philadelphia: Routledge Falmer, 2001, 411 p.

ELY, M. In-forming re-presentations. In: CLANDININ, D. J. (Ed.) *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc. 2007, p. 567-598.

GARRETT, N. *Where do research and practice meet?* Developing a discipline. ReCALL v. 10, n. 1, p. 7-12, 1998. Disponível em: <http://www.eurocall-languages.org/recall/pdf/rvol10no1.pdf> - Acesso em 17 de novembro de 2010.

FAIRCLOUGH, N. *Language and Power*. London: Longman, 1989. 259 p.

_____. *Language and Globalization*. (Referência não informada). Disponível em: <http://www.ask-force.org/web/Discourse/Fairclough-Language-globalization-2009.pdf>
Acesso em: 18 de novembro de 2010.

GOFFMAN, E. The presentation of Self in Everyday Life. IN: NEWMAN, D. M. e O'BRIEN, J. A. *Sociology: Exploring the Architecture of Everyday Life*. 7 ed. Pine Forge Press: California, 2008, p. 120-129.

HALLIDAY, M. A. K; HASAN, R. *Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1985, 126 p.

HAMILTON, D. *O revivescimento da aprendizagem?* Educ. Soc. [online], vol. 23, n. 78. Campinas: Abril, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302002000200011&script=sci_arttext&tlng=en. Acesso em Novembro de 2010.

HENNING, J.; CITTOLIN, S. F. *A Abordagem Comunicativa: Teoria e Ação*. Revista Línguas & Letras, vol. 8, n. 15, p. 243-257, 2007.

JOHNSON, M. *The body in the mind: The bodily basis of Meaning, Imagination, and Reason*. Chigado: University of Chicago Press, 1987, 272 p.

KELLER, J. M. The use of the ARCS model of motivation in teacher training. In: SHAW, K. & TROTT, A. J. *Aspects of Educational Technology*. Volume XVII: staff development and career updating. Kogan Page: London, 1984.

LANKSHEAR, C.; SNYDER, I. *Teachers and Technoliteracy*. Sydney: Allen & Unwin, 2000, 200 p.

LEFFA, W. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em Linguística Aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236. Disponível em: http://paginas.terra.com.br/educacao/leffa/Metodologia_ensino_linguas.pdf Acesso em: 28 de agosto de 2009.

LIBERALLI, F. C. *O diário como ferramenta para reflexão crítica*. Tese de Doutorado, Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas. PUC, 1999. 179 p.

LITTLE, D. Learner autonomy and the challenge of Tandem language learning via the Internet. In: CHAMBERS, A.; DAVIES, G. (Eds.) *ICT and language learning: a European perspective*. Lisse: Swets & Zeitlinger Publishers, 2001, p. 29-38.

MIGLIORANÇA, C. R. *Ensino de Línguas Estrangeiras via MSN Messenger: Inglês como L2 mediando o aprendizado de L3 na prática de WebTandem*. Relatório Final de pesquisa de Iniciação Científica apresentado ao CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) na Universidade Federal de Uberlândia, em 2007. 20 p.

_____. *Ensino de Línguas Estrangeiras via MSN Messenger: O processo de ensino e aprendizagem na prática de WebTandem*. Relatório Parcial de pesquisa de Iniciação Científica apresentado ao CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), na Universidade Federal de Uberlândia, em 2008. 16 p.

MOITA LOPES, L. P. *Línguas Estrangeiras no Ensino Médio: algumas Orientações para uma proposta de parâmetros*. Apresentação realizada durante encontro da TIRF Tesol International Research Foundation, intitulado "Inglês no mundo contemporâneo: ampliando oportunidade sociais por meio da educação", ocorrido no Centro Brasileiro-Britânico, em São Paulo, no dia 26 de abril de 2005.

MOTTA-ROTH, D. 'Nós' e os 'outros': Competências comunicativas interculturais no ensino de língua estrangeira. Mesa Redonda: Multiculturalismo e ensino de línguas. Fórum de línguas estrangeiras, UNISINOS, São Leopoldo, RS. 8 e 9 de setembro, 2003. Disponível em: <HTTP://coralx.ufsm.br/desireemroth/cursos/ccintercultura.pdf>. Acesso em: 23 de julho de 2009.

OLIVEIRA, L. A. Formalismo e funcionalismo: fatias da mesma torta. In.: *Sitientibus*, Feira de Santana, n. 29, p. 95-104, jul./dez. 2003.

PAIVA, V.L. *Autonomia e Complexidade*. Linguagem & Ensino, v. 9, n. 1, p. 77-127, 2006.

PRENSKY, M. *Digital Natives, Digital Immigrants*. Disponível em:
<http://www.marcprensky.com/writing/> Acesso em Novembro de 2010.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica – Linguagem, Identidade e a Questão Ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. 144 p.

RÜSCHOFF, B. *New Technologies and language learning: theoretical considerations and practical solutions*. University of Essen: Germany, 1998.

SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHULZ, R. Issues of care. IN: *Interpreting teacher practice: Two continuing stories*. p. 81-99. New York: Teachers College Press, 1997.

SILVA, T. T. (Org.) *O sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. 258 p.

SOUZA, R. A. . Aprendizagem de Línguas em "Tandem": Telecolaboração Bilíngue e Comunicação Intercultural. In: *I Encontro Nacional sobre o Hipertexto: Desafios Linguísticos, Literários e Pedagógicos*, 2005, Recife. Hipertexto UFPE, 2005. 115 p.

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

_____. (Org.) *Teletandem: Um contexto virtual, autônomo e colaborativo de aprendizagem de línguas estrangeiras para o século XXI*. Campinas: Pontes Editores, 2009, 350 p.

_____.; VASSALO, M. L. *Un tandem in presenza italiano-portoghese: Storie di identità, interculturalità e autonomia di apprendimento*. Trabalho apresentado no XI Congresso da Associação Brasileira de Professores de Italiano, V Encontro Internacional de Estudos Italianos e I Jornada de Italianística do Mercosul – Italiano sem Fronteiras: Heranças culturais e novas perspectivas. Foz do Iguaçu: Universidade Federal do Paraná, 2005.

_____. *Foreign Language learning in Tandem. Part 1: A critical review of its theoretical and practical principles*. Manuscrito não publicado, 2006A. 25 p.

VYGOTSKY, L. S. *A construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001, 238 p.

WARSCHAUER, M. Language, Identity and the Internet. *Mots Pluriels*, No 19. October 2001. Disponível em: <http://www.arts.uwa.edu.au/MotsPluriels/MP1901mw.html> Acesso em 17 de outubro de 2009.

WARSCHAUER, M.; TURBEE, L. ROBERTS, B. *Computer learning networks and student empowerment*. System, v. 14, n. 1, 1997, p. 1-14.

WARSCHAUER, M.; WHITTAKER, F. *The Internet for English teaching: Guidelines for teachers*. TESL Reporter, v. 30, n. 1, p. 27-33, 1996.

WIDDOWSON, H. C. *Teaching Language as Communication*. Oxford, Oxford University Press, 1978, 180 p.

WOODIN, J. Tandem learning as an intercultural activity. IN: BYRAM, M.; NICHOLS, A.; STEVENS, D. (Eds.) *Developing intercultural competence in practice*. Great Britain: Cromwell Press Ltd., 2001, p. 189-202.

ZOZZOLI, R. M. D. (Docente), 2005. Produção e autonomia relativa na aprendizagem de línguas. In: LEFFA, V. J. *Pesquisa em Linguística Aplicada. Temas e Métodos*. Pelotas, EDUCAT, 2006. 11 p. Disponível em: www.leffa.pro.br/HP_GTLA/livro/rita.pdf Acesso em: 26/09/2007.

ANEXOS

Anexo I

Termo de consentimento livre e esclarecido (Escola)

A Escola onde você exerce o cargo de direção está sendo convidada para participar da pesquisa “EU TAMBÉM POSSO APRENDER? Histórias de aprendizagem de língua inglesa em prática de *tandem* por alunos do 6º ano”, realizada pelas pesquisadoras CÁSSIA REGINA MIGLIORANÇA, aluna do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia, e DILMA MARIA DE MELLO, orientadora desse estudo.

Nesta pesquisa, buscaremos observar quais as características do processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa pelo MSN Messenger, em que os alunos do 6º ano conversarão com alunos da mesma faixa etária de uma escola no Reino Unido, ensinando a eles a língua Portuguesa em troca da aprendizagem do Inglês. Além disso, vamos analisar o que ele(a) aprendeu de língua inglesa ao final de um semestre letivo de interações e como ocorreu o processo de ensino-aprendizagem da língua.

Este documento será entregue a você, aos pais dos alunos e à professora de Língua Inglesa da turma para que assinem, caso você concorde que a pesquisa seja desenvolvida na Escola. Nenhum aluno será obrigado a fazer parte do estudo, e, caso algum deles não participe, a sua participação das aulas de Língua Inglesa não será prejudicada, sendo os seus direitos de aluno preservados.

A autorização para que a turma do 6º ano participe da pesquisa consiste em permitir que as interações dos alunos com os estudantes do Reino Unido pelo MSN Messenger sejam observadas e salvas no computador, que sessões de conversa entre a professora, a pesquisadora e o grupo todo de alunos sejam gravadas em áudio e que eles produzam desenhos, que serão recolhidos, para representar a experiência de aprendizagem de Língua Inglesa pelo MSN Messenger que vivenciarão.

Em nenhum momento a escola, os alunos ou a professora serão identificados. Os resultados da pesquisa serão publicados e, mesmo assim, a identidade da escola, bem como dos participantes e da professora, será preservada.

A escola, os alunos e a professora não terão nenhum gasto ou ganho financeiro por participar da pesquisa.

Os benefícios da participação da Escola na pesquisa são:

- a) a possibilidade de proporcionar aos alunos a aprendizagem de língua inglesa pelo MSN Messenger, através da interação com alunos estrangeiros;
- b) a possibilidade de proporcionar o uso da língua inglesa em um contexto mais autêntico;
- c) a oportunidade de refletir com os alunos sobre a cultura dos alunos com os quais irão conversar;
- d) a oportunidade de promover reflexões sobre a cultura brasileira e a sua relação com a cultura do aluno estrangeiro;
- e) a possibilidade de aprender um pouco mais sobre o uso do computador e da Internet para o ensino de língua estrangeira;
- f) a oportunidade de refletir sobre práticas de ensino-aprendizagem em ambiente presencial e digital.

As possíveis desvantagens decorrentes da participação da Escola na pesquisa são:

- a) possibilidade de, de alguma forma, o nome da Escola ser descoberto.

Caso concorde que a Escola participe da pesquisa, você tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e a escola deixará de participar do estudo, sem prejuízos à instituição, aos alunos ou à professora. Você também tem garantia ao acesso, em qualquer momento,

às informações relacionadas à pesquisa, sejam elas relacionadas às gravações de conversas pelo MSN ou das conversas em grupo, ou às análises que serão realizadas posteriormente.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será assinado por você e pelas pesquisadoras responsáveis em 2(duas) vias de igual teor, ficando uma 1(uma) das vias em seu poder.

Caso você tenha alguma dúvida a respeito da pesquisa, poderá entrar em contato com:

- Pesquisadoras: Dilma Maria de Mello, João Naves de Ávila, 2121 Campus Santa Mônica – BL 1U, 3239-4162, ramal 256

- Cássia Regina Migliorança, Av. Coronel Antônio Alves Pereira, 1690, apto 202 A, 8819-7978.

- CEP/UFU: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco J, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-3239-4531

Uberlândia - MG, _____ de _____ de _____.

Dilma Maria de Mello

Cássia Regina Migliorança

Eu concordo que o projeto acima descrito seja desenvolvido na Escola, com os alunos do 6º ano, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura da Diretora

Anexo II

Termo de consentimento livre e esclarecido (Pais)

Seu filho(a) está sendo convidado para participar da pesquisa “EU TAMBÉM POSSO APRENDER? Histórias de aprendizagem de língua inglesa em prática de *tandem* por alunos do 6º ano”, realizada pelas pesquisadoras CÁSSIA REGINA MIGLIORANÇA, aluna do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia, e DILMA MARIA DE MELLO, orientadora desse estudo.

Nesta pesquisa, buscaremos observar quais as características do processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa pelo MSN Messenger, em que ele(a) irá conversar com um aluno da idade dele residente no Reino Unido, e ensinará a esse aluno o Português em troca da aprendizagem do Inglês. Além disso, vamos analisar o que ele(a) aprendeu de língua inglesa ao final de um semestre de interações.

Este documento será entregue a você, à diretora e à professora de Língua Inglesa da turma de que seu filho faz parte para que assinem, caso você concorde que ele participe da pesquisa. Ninguém será obrigado a fazer parte do estudo, e não precisa se preocupar, pois não será prejudicado, podendo participar das aulas de Língua Inglesa normalmente ao longo do semestre, tendo seus direitos de aluno preservados enquanto aluno da Escola.

A autorização para que seu filho participe da pesquisa consiste em permitir que as interações dele com o aluno do Reino Unido pelo MSN Messenger (programa para conversar com outras pessoas pela Internet) sejam salvas no computador, que sessões de conversa entre a professora, a pesquisadora e o grupo todo de alunos sejam gravadas em áudio e que ele produza desenhos, que serão recolhidos, para representar a experiência que ele estará vivenciando de aprendizagem de Língua Inglesa pelo MSN Messenger. Além disso, caso seja autorizado, seu filho participará de um curso de Letramento Digital, aprender a usar o computador e a Internet, que ocorrerá entre os dias 07 e 28 de agosto de 2009, com frequência de uma vez por semana, durante aproximadamente 1 hora, no laboratório da escola. Dependendo do número de alunos participantes, serão formadas duas turmas, ambas na sexta-feira pela manhã: das 9:00 às 10:00, e das 10:00 às 11:00. Seu filho será acompanhado pela pesquisadora. O curso terá como objetivo ensiná-lo a usar recursos básicos do computador e da Internet, que poderão ajudá-lo na prática de ensino-aprendizagem em colaboração com os alunos do Reino Unido, e também na busca por outros tipos de conhecimentos.

Em nenhum momento ele será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e, mesmo assim, a identidade dele será preservada.

Você, seu filho e a escola não terão nenhum gasto ou ganho financeiro por participar da pesquisa.

Os benefícios da participação do seu filho na pesquisa são:

- a) a oportunidade de ele aprender Língua Inglesa através da interação com um aluno estrangeiro;
- b) a possibilidade de usar a Língua que está aprendendo em um contexto mais autêntico;
- c) a oportunidade de aprender sobre a cultura do aluno da região da Inglaterra com o qual irá conversar;
- d) a oportunidade de falar sobre a sua própria cultura e refletir sobre a sua relação com a cultura do aluno estrangeiro;
- e) a possibilidade de descobrir que pode usar o computador e a Internet em benefício da sua própria aprendizagem.

As possíveis desvantagens decorrentes da participação do seu filho na pesquisa são:

- a) a possibilidade de sentir-se constrangido ou desconfortável ao ser observado durante a pesquisa ou em algum momento de interação com o parceiro do Reino Unido;
- b) possibilidade de, de alguma forma, ele ter sua identidade descoberta.

Caso concorde que seu filho participe da pesquisa, você tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e seu filho deixará de participar do estudo, sem prejuízos a ele e sem impedimentos para que ele continue participando normalmente das aulas regulares de Língua Inglesa na escola. Você também tem garantia ao acesso, em qualquer momento, às informações relacionadas à pesquisa, sejam elas relacionadas às gravações de conversas pelo MSN ou das conversas em grupo, ou às análises que serão realizadas posteriormente.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será assinado por você e pelas pesquisadoras responsáveis em 2(duas) vias de igual teor, ficando uma 1(uma) das vias em seu poder.

Caso você tenha alguma dúvida a respeito da pesquisa, poderá entrar em contato com:

- Pesquisadoras: João Naves de Ávila, 2121 Campus Santa Mônica – BL 1U, 3239-4162, ramal 256

- CEP/UFU: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco J, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG,
CEP: 38408-100; fone: 34-3239-4531

Uberlândia - MG, _____ de _____ de _____.

Dilma Maria de Mello

Cássia Regina Migliorança

Eu concordo que meu filho participe do projeto acima descrito, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do Pai / Mãe / Responsável

Anexo III

Termo de consentimento livre e esclarecido (Professora)

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “EU TAMBÉM POSSO APRENDER? Histórias de aprendizagem de língua inglesa em prática de *tandem* por alunos do 6º ano”, realizada pelas pesquisadoras CÁSSIA REGINA MIGLIORANÇA, aluna do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia, e DILMA MARIA DE MELLO, orientadora desse estudo.

Nesta pesquisa, buscaremos observar quais as características do processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa pelo MSN Messenger, em que os alunos do 6º ano, turma na qual você leciona a disciplina de língua Inglesa, irão conversar com alunos da idade deles residentes no Reino Unido, e ensinarão a eles a língua Portuguesa em troca da aprendizagem do Inglês. Além disso, vamos analisar o que eles aprenderam de língua inglesa ao final de um semestre letivo de interações e como ocorreu o processo de ensino-aprendizagem da língua.

Este documento será entregue a você, à diretora da escola e aos pais dos alunos da turma para que assinem, caso você concorde em participar da pesquisa. Você não será obrigado a participar da pesquisa, caso não concorde com a sua realização.

O aceite para participar da pesquisa consiste em permitir que as interações dos alunos com os alunos do Reino Unido pelo MSN Messenger sejam observadas e salvas no computador, que sessões de conversa entre você, a pesquisadora e o grupo todo de alunos sejam gravadas em áudio e que seus alunos produzam desenhos, que serão recolhidos, para representar a experiência de aprendizagem de Língua Inglesa pelo MSN Messenger que eles vivenciarão.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e, mesmo assim, a sua identidade será preservada.

Você, os alunos e a escola não terão nenhum gasto ou ganho financeiro por participar da pesquisa.

Os benefícios da sua participação na pesquisa são:

- a) a oportunidade de mediar o processo de aprendizagem de língua inglesa dos alunos pelo MSN Messenger, através da interação com alunos estrangeiros;
- b) a possibilidade de proporcionar o uso da língua em um contexto mais autêntico;
- c) a oportunidade de refletir com os alunos sobre a cultura dos alunos com os quais irão conversar;
- d) a oportunidade de promover reflexões sobre a cultura brasileira e a sua relação com a cultura do aluno estrangeiro;
- e) a possibilidade de aprender um pouco mais sobre o uso do computador e da Internet para o ensino de língua estrangeira;
- f) a oportunidade de refletir sobre a sua própria prática de ensino-aprendizagem em ambiente presencial e digital.

As possíveis desvantagens decorrentes da sua participação na pesquisa são:

- a) a possibilidade de sentir-se constrangido ou desconfortável com a presença da pesquisadora, e com as gravações das conversas entre você, os alunos e ela;
- b) possibilidade de, de alguma forma, ter a sua identidade descoberta.

Caso concorde em participar da pesquisa, você tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem prejuízos a você, à escola ou aos alunos. Você também tem garantia de acesso, em qualquer momento, às informações relacionadas à pesquisa, sejam elas relacionadas às gravações de conversas pelo MSN ou das conversas em grupo, ou às análises que serão realizadas posteriormente.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será assinado por você e pelas pesquisadoras responsáveis em 2(duas) vias de igual teor, ficando uma 1(uma) das vias em seu poder.

Caso você tenha alguma dúvida a respeito da pesquisa, poderá entrar em contato com:

- Pesquisadoras: João Naves de Ávila, 2121 Campus Santa Mônica – BL 1U, 3239-4162, ramal 256

- CEP/UFU: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco J, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-3239-4531

Uberlândia - MG, ____ de _____ de _____.

Dilma Maria de Mello

Cássia Regina Migliorança

Eu concordo em participar do projeto acima descrito, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do Professor

Anexo IV – Plano do Curso de Letramento Digital



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

PLANO DE CURSO

Curso: **Meu amigo computador – Prazer em conhecê-lo!**

CH TEÓRICA:

CH PRÁTICA: **4 horas**

CH TOTAL: **4 horas**

PROFESSORAS: **Dilma Maria de Mello / Cássia Regina Miglioranza**

ANO/SEMESTRE: **2009-2**

EMENTA DO CURSO

Letramento Digital; Uso de recursos básicos do computador; acesso a recursos da Internet para ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

JUSTIFICATIVA

A revolução tecnológica por que a sociedade passou na década de 90 passou a exigir dos cidadãos o domínio dos recursos do computador e da Internet para produção e disseminação do conhecimento (SUAIDEN, 2006). Tendo em vista este novo cenário, os governos estaduais têm investido na implantação de laboratórios de informática nas escolas públicas, com computadores conectados à rede, de modo que os alunos, sobretudo os mais carentes, tenham a oportunidade de entrar em contato com o mundo digital. De acordo com o site Agência Minas (http://www.agenciaminas.mg.gov.br/detalhe_noticia.php?cod_noticia=25963), mais de 90% das escolas mineiras têm laboratórios de informática com computadores conectados à Internet, resultado do projeto Escola na Rede, do governo estadual.

Desta forma, este projeto se justifica pela relevância de apresentar aos alunos e, extensivamente, à comunidade escolar como um todo, recursos das novas tecnologias que possam auxiliá-los em seu processo de ensino-aprendizagem, tanto de línguas estrangeiras quanto de outros conhecimentos. Inicialmente com o objetivo de preparar os alunos para uma experiência de aprendizagem de língua inglesa em prática de *Tandem* via MSN Messenger, a proposta pode representar uma possível oportunidade de tornar os alunos mais autônomos, apresentando a eles os benefícios educacionais e sociais que podem obter a partir do uso da Internet e do computador. Segundo os PCNs (1998, p. 8), um dos objetivos do ensino fundamental é “saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos”.

OBJETIVOS DO CURSO

Objetivo Geral:

Conhecer e trabalhar com recursos básicos de informática e de acesso à Internet, tendo em vista a prática de aprendizagem em *Tandem* a ser realizada no segundo semestre de 2009.

Objetivos Específicos:

Ao final do curso, espera-se que os alunos possam:

- Ligar e desligar o computador, manusear o mouse, criar e acessar arquivos, usar o editor de textos OpenOffice, salvar arquivos de texto em Microsoft Word 97-2000-xp, nos computadores disponibilizados na escola, configurados no sistema operacional Linux.
- Acessar a internet por meio do uso do Navegador de Internet Firefox;
- Acessar e enviar mensagens via *email* do yahoo;
- Acessar o programa de mensagens instantâneas Kopete e usar os recursos disponibilizados por ele (gerenciamento de contatos, mudança de status *online/offline* e salvamento de arquivos);
- Utilizar recursos dos dicionários/tradutores online *Wordreference*, *Michaelis* e *Google Translator*;
- Acessar e utilizar o conjugador online de verbos da língua inglesa *Verbix*;
- Utilizar os recursos do *Google Imagens*.

PROGRAMA

Unidade I – Primeiro contato com a máquina

- Distribuição dos alunos nos computadores, em duplas ou trios;
- Explicações sobre ligar/desligar o computador, uso do mouse e do teclado;
- Esclarecimento sobre diferenças e semelhanças entre o Linux (sistema operacional usado na escola) e o Windows;
- Explicação sobre salvamento de arquivos, e criação de pastas individuais.

Unidade II – OpenOffice e Criação de email

- Apresentação do programa de edição de textos OpenOffice (esclarecimento de possíveis dúvidas sobre o uso do teclado; informações sobre a possibilidade de salvamento de arquivos em formato Microsoft Word 97-2000-xp na pasta criada na unidade I);
- Elaboração de um texto narrando a experiência anterior de aprendizagem de língua inglesa;
- Criação de contas de *email* no Yahoo! para os participantes que não possuem;
- Explicação sobre o formato dos endereços de *email* (@, .com, .com.br, etc.).

Unidade III – Kopete e internet

- Acesso ao programa de mensagens instantâneas Kopete (possibilidade de acesso a contas do MSN Messenger; criação de contas no MSN Messenger para os alunos que não possuem; adição dos colegas nas contas uns dos outros; explicação sobre o modo de salvar conversas do MSN nas suas pastas individuais);

Unidade IV – Bem-vindo à internet

- Apresentação do navegador de internet Firefox;
- Explicação sobre o uso do código *www* para acesso a sites;
- Acesso e explicação sobre o uso dos dicionários online www.wordreference.com, www.michaelis.uol.com.br e www.translate.google.com.br;
- Acesso e explicação sobre o uso do site de conjugação de verbos em língua inglesa www.verbix.com ;
- Acesso e explicação sobre o uso do recurso “imagens” no site www.google.com.br, bem como sobre os comandos “copiar” e “colar”.

METODOLOGIA

O curso será desenvolvido por meio de aulas expositivas e oficinas.

Os recursos utilizados serão os computadores disponíveis no laboratório da escola e a internet.

A divulgação do curso acontecerá na escola selecionada, inicialmente para os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II, por meio de convite oral e de documento de consentimento a ser assinado pelos pais dos alunos.

O aluno será considerado inscrito no curso quando devolver o documento assinado pelo pai, mãe ou responsável.

Havendo um número de alunos interessados superior a 20, serão compostas duas turmas.

O curso acontecerá às sextas-feiras, das 9:00 às 10:00 e das 10:00 às 11:00, no período de 07 a 28 de agosto, sendo no total 4 encontros de 1 hora de duração, totalizando 04 horas de curso. Ao final do curso os participantes que tiverem 75% de presença receberão certificado de participação.

AVALIAÇÃO

Durante todo o curso, será realizado um processo contínuo de avaliação com os participantes do projeto, a ser realizada por meio de questionário com questões abertas e fechadas e/ou pela escrita de diários. A avaliação do projeto será realizada, também, por ocasião de encontros para sessões reflexivas entre os participantes, a professora-ministrante do curso e a coordenadora do projeto de extensão.

BIBLIOGRAFIA

- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 120 p.
- Dewey, J. **Experience and Education**. New York: Collier Books, 1938.
- SUAIDEN, E. J. A dimensão social do conhecimento. In: TARAPANOFF, K. (Org.). **Inteligência, informação e conhecimento em corporações**. Brasília: IBICT, UNESCO, 2006. 453p. p.99-116.
- Widdowson, H. G., **Teaching Language as Communication**. Oxford University Press, 1978.