

DA DISCÊNCIA À DOCÊNCIA: RELATOS DE UMA PROFESSORA EM FORMAÇÃO NO PROJETO (TELE)TANDEM

FROM STUDENT TO TEACHER: REPORTS FROM A STUDENT TEACHER IN A (TELE)TANDEM PROJECT

Dandara Mesquita da SILVA

dandaramesk@gmail.com

Universidade Federal de Lavras (UFLA), Lavras-Brasil

Tania Regina de Souza ROMERO

taniaromero@ufla.br

Universidade Federal de Lavras (UFLA), Lavras-Brasil

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar o Diário de Bordo por uma estudante em formação docente, a primeira autora, durante sua participação no projeto (Tele)tandem. O foco do estudo recai sobre a investigação de como as crenças e emoções podem influenciar a formação identitária da futura docente. Esta investigação se faz necessária especialmente para a reflexão da professora em formação para que compreenda as motivações, ações e decisões que toma em sua experiência docente. Para tanto, a pesquisa foi conduzida com base em Romero (2008; 2020), Dornelles e Irala (2013), Zabalza (2004), Aragão e Cajazeira (2017), Telles e Vassallo (2006), dentre outros educadores. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, uma vez que a investigação visa a refletir sobre o processo de construção identitária da diarista-pesquisadora, futura docente, sobre a compreensão dos significados da experiência segundo seus escritos. Os resultados sugerem que, ao refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem por meio de diários, a pesquisadora passa por transformações significativas em sua identidade docente, como analisar e refletir sobre suas emoções, e o impacto que elas possuem em suas ações, reforçando a importância do uso de diários como ferramenta reflexiva para a formação de futuros professores.

Palavras-chaves: Diário de Bordo; Crenças e Emoções; Identidade Docente.

Abstract: This article aims to analyze the diary produced by an undergrad student in teacher education, the first author, during her participation in the (Tele)tandem project. The focus of the study lies in investigating how beliefs and emotions can influence the identity construction of the future educator. This investigation is essential, particularly for the reflection of the teacher in training, enabling her to understand the motivation, actions, and decisions she makes in her teaching experiences. To this end, the research was conducted based on the works of Romero (2008; 2020), Dornelles and Irala (2013), Zabalza (2004), Aragão and Cajazeira (2017), Telles and Vassallo (2006), among other educators. The study is characterized as qualitative, as the investigation seeks to reflect on the identity construction process of the researcher-diarist, regarding the understanding of the meanings of her experiences as expressed in her writings. The results suggest that, by reflecting on the teaching-learning process through her diary, the researcher undergoes significant transformations in her teaching identity, such as to analyze and reflect on their emotions, and the impact they have on their actions, reinforcing the importance of using journals as a reflective tool for the training of future teachers.

Keywords: Logbook; Beliefs and Emotions; Teacher Identity.

“Penso e escrevo, logo existo”

Adaptação para “Penso, logo existo (Cogito, ergo sum)”, de Rene Descarte.

INTRODUÇÃO

A exclamação readaptada da célebre frase do filósofo francês René Descartes, expressa na epígrafe acima, corrobora com as diretrizes que me levaram a realizar esta pesquisa pela simples conclusão de que apenas pensamos porque existimos e, se pensamos, podemos escrever. Nessa linha, pode-se afirmar que os pensamentos, informações, mudanças e resultados compartilhados entre os agentes da comunidade educacional, através da comunicação, prática importante para gestão escolar (Santos, 2011; Junior, *et. al.*, 2023), são reflexos também das vivências de cada um desses sujeito pertencentes a este campo educacional, que também pertence a comunidades, marcadas por idéias e princípios distintos, e suas múltiplas identidades, seja de um professor ou de um aluno, por exemplo, também serão resultados dessas interações (Romero, 2008; 2020).

Tornar-se professor é um processo que pode começar antes mesmo dos cursos de Licenciatura, mas é neles que se aprofundam os conhecimentos teóricos e práticos para lidar com a complexidade da docência, incluindo as crenças e desafios comuns aos professores em atuação, sejam eles experientes ou recém-formados. Um componente essencial dessa formação é o estágio, que possibilita aos discentes um contato direto com o ambiente escolar e a oportunidade de observar e interagir com as aulas da educação básica. No entanto, devido às restrições impostas pela pandemia da Covid-19, meus estágios presenciais foram substituídos por palestras e análises de documentos criados para a educação nesse momento pandêmico, causando um impacto que considero negativo em meu processo formativo.

Em 2021, tive a oportunidade de participar do projeto colaborativo (Tele)tandem, um programa de contexto metodológico em que seus integrantes trabalham o processo de ensino-aprendizagem de uma maneira muito particular. O projeto, inicialmente conhecido como Tandem, é um modelo de intercâmbio que foi concebido na Alemanha, no final dos anos 60, por Helmut Brammerts, e, no Brasil, reestruturado pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), passando a se chamar (Tele)tandem, a fim de ser usado em contexto tecnológico, devido às dificuldades da realização do Tandem face-a-face, e também para alcançar mais interagentes (Campos, 2020). Seu principal objetivo é a aprendizagem de línguas e, nesse processo, geralmente acontece o compartilhamento de ideias, pensamentos e informações culturais e visões de mundo dos participantes, que ora atuam como especialistas linguísticos, no dever de ensinar sua língua materna ou de proficiência; ora como aprendizes, no intuito de aprenderem com o outro participante.

O (Tele)tandem possui uma abordagem diferente de todas as outras modalidades de ensino-aprendizagem de línguas (Telles; Vassallo, 2006), com características próprias de trabalhar não apenas as duas línguas presentes no contexto de interação, como também dois papéis sociais diferentes mas que se encontram e se entrecruzam. Com isso, este intercâmbio virtual promove o

prazer da interação sócio-cultural e, com essas interações, destacam-se emoções agradáveis, desagradáveis e ambivalentes (Figueiredo; Finardi; Waterman, 2023), de maneira mais pessoal e direta, pois necessita da participação e do envolvimento ativo, espontâneo e autônomo dos parceiros. Desse modo, o projeto tem o potencial de fomentar no participante a construção de uma identidade como professor de línguas, aproximando-o da realidade da sala de aula. Ao longo do processo, os integrantes são desafiados a desenvolver habilidades importantes para prática pedagógica, como a comunicação, o trabalho em equipe e o respeito mútuo (Junior *et. al.*, 2023), sempre considerando os dois papéis que os participantes desempenham.

Considerando que pertencemos a uma cultura grafocêntrica (Dornelles; Irala, 2013), em que a escrita torna-se o principal instrumento da profissão docente, a escrita narrativa das minhas ações e emoções durante o projeto pode contribuir para a minha formação identitária, pois, uma vez que releio e reflito sobre o meu próprio processo de ensino-aprendizagem, sou convidada a manter ou recriar minhas ações (Aragão; Cajazeira, 2017) a partir da análise crítica que faço sobre elas, que impactam quem eu sou hoje.

A pesquisa é de base qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, (Alves-Mazzotti; Gewandsznajder, 2004), uma vez que os objetivos deste trabalho convergem para a análise de dados provenientes de experiências individuais vivenciadas por mim em um contexto específico, em que atuo como professora e aluna, simultaneamente. Dessa forma, não há pretensões de generalização que seria próprio de uma pesquisa de ordem qualitativa. Em outras palavras, este estudo visa exclusivamente o desenvolvimento da identidade docente desta pesquisadora e professora em formação.

Este trabalho está constituído da seguinte maneira: na próxima seção, trago o embasamento teórico o qual me auxiliou durante o estudo realizado, centrado em construção identitária do docente de línguas. No segundo item, explico a linha teórica da pesquisa qualitativa, descrevo o contexto e como foi realizada a análise dos dados. No terceiro item, faço as reflexões geradas a partir dos dados, excertos do Diário de Bordo, à luz da teoria que me sustenta, respondendo às perguntas de pesquisa. Concluo o trabalho tecendo considerações sobre o significado desta pesquisa para a minha formação docente.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, abordo os trabalhos que serviram de parâmetros para os dados e objetivos da investigação. Discuto inicialmente o que se conceitua como Identidade, com base nos estudos de Bauman (2005) e Silva (2022). Em seguida, discorro sobre a formação da Identidade Docente ligada às interações sociais e emocionais, tendo como referencial teórico as elaborações de Romero (2008; 2020), Pereira e Romero (2021), Barcelos (2010), Figueiredo, Finardi e Waterman (2023) e Aragão

e Cajazeira (2017). Já Zabalza (2004), Dornelles e Irala (2013), Ferreira e Lacerda (2017), auxiliam-me sobre os Diários, como instrumento para formação docente. Por último, abordo sobre o projeto (Tele)tandem a partir dos estudos de Telles e Vassallo (2006) e Campos (2020), retomando também Dornelles e Irala (2013), uma vez que atribuo ao projeto uma possível alternativa à ampliação da experiência do futuro docente, ainda na formação inicial.

A construção identitária como um processo

Inúmeros são os trabalhos que buscam sistematizar o conceito de Identidade, à luz da Psicologia e da Sociologia, como Ciampa (1987); Dubar (1997); Pollak (1992); Hall (2000), dentre tantos outros. Mas uma das elaborações mais conhecidas é a do sociólogo polonês Zygmunt Bauman que traz o conceito de Identidades em uma metáfora cunhada por ele de “modernidade líquida”.

A Modernidade Líquida se caracteriza como uma nova era da humanidade, marcada pela volatilidade dos pensamentos, das ideias e das relações humanas. Segundo Bauman (2005), essa mudança teve como pano de fundo a globalização que “afetou as estruturas estatais, as condições de trabalho, as relações entre Estados, a subjetividade coletiva, a vida qualitativa e as relações entre o eu e o outro” (p. 11). Com a evolução da modernidade, houve a necessidade do “derretimento radical dos grilhões e das algemas” que prendiam “a liberdade individual” do sujeito “de escolher e de agir” (p. 9), trazendo mudanças significativas para a condição humana.

Uma das mudanças que ocorreu foi o debate sobre a identidades, que ganharam mais visibilidade, sendo um dos principais alvos dos estudos posteriores. Muitos sociólogos buscavam respostas para a indagação “quem sou eu?”, na tentativa de compreender como a identidade se constrói a partir da crise de pertencimento, reflexo dessa nova era em que as viagens internacionais, os frequentes exílios e a comunicação globalizada se tornaram mais acentuados. Bauman (2005), por exemplo, exiliado de seu país natal, a Polônia, defende as identidades como algo que é construído do zero, a partir da relação com as diversas comunidades de destino, isto é, a comunidade em que o sujeito vive no momento, diversificada por ideias e princípios, pois, como afirma o autor, o mundo é um lugar pluricultural. Sendo assim, entendo que se torna possível criar e recriar diversas identidades a partir das interações e das experiências que vivenciamos no momento presente.

Nessa mesma perspectiva, podemos entender que somos compostos por diversas identidades, reflexo de nossos tempos pós-modernos, assim como pondera Bauman (2001, 2005), em que há grande número de informações e ideologias difusas, marcadas pelos interesses da globalização e a tensão entre o local e o global, denunciado por diversos autores. Nessa interação entre “eus”, pertencentes ao sujeito e aos outros participantes da interação, as (re)construções das identidades ocorrem por meio da linguagem, pois sua principal função, seja na forma escrita ou falada, é a comunicação. Desse modo, quando nos relacionamos com pessoas que carregam ideias e princípios iguais e/ou distintos aos nossos, esses momentos trocados, para cada um dos envolvidos, podem causar

marcas superficiais ou profundas, fazendo com que nós os interpretemos e sejamos impactados emocionalmente por elas, gerando significações marcantes, potencialmente transformadoras e que contribuem para construções identitárias, embora devamos lembrar a dinamicidade que tudo vai ocorrendo. Neste ponto, torna-se importante discutir e entender o papel da memória no armazenamento dos fatos.

De acordo com Silva (2022), as memórias são como imagens de acontecimentos passados que reconstroem e ressignificam uma determinada lembrança. Elas tendem a ser lembranças duradouras, que foram muitas vezes recriadas e retomadas pelo sujeito em diversos momentos de sua vida, compartilhadas por um grupo de pessoas. Para Silva (2022), assim como para Romero (2008, 2020), essas lembranças não são próprias do indivíduo, pois não estamos sozinhos e sempre nos relacionamos com o outro, fazendo com que a memória individual (ou seja, as ideias e princípios individuais do sujeito) seja sempre colocada na perspectiva do grupo (ideias e princípios do grupo), o que a torna memória social. Silva (2022, p. 3205) acrescenta que:

A memória individual sempre será ligada à coletiva, pois as lembranças não se sustentam por muito tempo sem o apoio dos testemunhos da comunidade ou dos seus grupos. É necessário a rememoração e apoio social para o sustento das memórias e, assim, propagar as experiências e situações que foram vividas pelos indivíduos.

Nessa linha, portanto, não será possível retomar e ressignificar a memória individual sem considerar a memória do coletivo, pois quando participamos de uma comunidade, ou de várias, os velhos e os novos princípios e ideais, individuais e coletivos, se chocam, obrigando o sujeito a viver novas experiências e emoções, que confrontam a sua própria existência, em quem ele é hoje. Desse modo, essa colisão criará para os sujeitos novas identidades, fruto das experiências vivenciadas em comunidade.

Na comunidade acadêmica, por exemplo, Pereira e Romero (2021), assim como Bernardo e Vasconcelos (2021), defendem a (des)construção na trajetória do professor, em que o passado, presente e futuro são fatores indissociáveis que permitem a significação social da profissão, uma vez que a profissionalidade docente é um processo que envolve um início, no sujeito ainda como estudante, uma continuidade, quando elege a docência enquanto profissão. De acordo com as autoras, esse processo parte de aspectos distintos, cognitivos, afetivos, sociais, ideológicos e históricos, dentro de contextos locais e globais, que permitem a construção da identidade do professor para além da conexão com professores individuais ou dos espaços sociais. Nisso, cito Bernardo e Vasconcelos (2021, p. 15)

os saberes dos professores não se caracterizam como uma “construção individual”, pelo contrário, constrói-se essa relação a partir das trocas com os demais pares, alunos e, acrescentamos, com a comunidade escolar, como um organismo complexo e em consonância de propósitos

Ou seja, o conhecimento dos professores não é, e não será desenvolvido isoladamente, mas será o resultado das interações e trocas com outros professores, alunos e a comunidade escolar. E, nessas interações, a identidade do docente é (re)construída.

O conceito de identidade como uma unidade fluida, em constante processo de (re)construção (Bauman, 2005), encontra respaldo nas interações cotidianas dos professores, marcadas por experiências emocionais que moldam seu senso de ser e de agir. Pereira e Romero (2021) e Barcelos (2010) ponderam sobre a influência das emoções na construção identitária do docente, uma profissão marcada por uma realidade ambígua onde temos, de um lado, professores realizados profissionalmente e, de outro, docentes frustrados, marginalizados pelas diretrizes escolares que sistematizam o ensino, assim como a marginalização da escola e do impacto das emoções no sucesso do fazer docente. Para as autoras, a “emoção ocorre nos vários discursos, espaços e relações que permitem ao professor compartilhar sua prática e partilhar suas experiências” (Pereira; Romero, 2021, p. 176). Nesta mesma perspectiva, Aragão e Cajazeira (2017), defendem que as emoções modulam as ações, pensamentos e relações em determinados momentos e, assim como Figueiredo, Finardi e Waterman (2023), os diferentes contextos e modo, como o modelo de aprendizagem autodirigido, proposto pelo projeto, propicia emoções diferentes para sujeitos diferentes, refletindo também seu comportamento frente a estas. Por isso, quando professores enfrentam determinadas situações em pleno exercício, suas emoções podem influenciar na sua permanência ou no abono da profissão.

Entretanto, o que se pode perceber é que, antes mesmo de ingressarem na carreira profissional, os futuros docentes já estão cientes e familiarizados sobre alguns desafios ou crenças que envolvem o ensino básico e a prática pedagógica. Neste ponto, Aragão e Cajazeira (2017) afirmam que as crenças são certezas pessoais, ligadas ao pensamento, que também serão responsáveis, assim como as emoções, pela forma como agimos. Logo, as crenças e as emoções, quando ligadas “à valorização, ao reconhecimento e à confiança em si mesmo”, podem influenciar na construção identitária do docente, “pois expandem as possibilidades de se pensar, agir e sentir-se vinculado a uma comunidade profissional” (Aragão; Cajazeira, 2017, p. 112).

Na próxima seção, portanto, passo a discorrer sobre a relevância de escrever diários para a formação identitária, relacionando a linguagem narrativa, a memória social, as emoções e crenças, que podem nortear a carreira docente.

Os diários no processo de formação docente

Os diários, de modo geral, são obras narrativas ou autobiográficas em que o autor, por meio da escrita, registra fatos ocorridos e sentimentos inerentes aos acontecimentos que o envolvem. Apesar de sua definição simplista, há diversos tipos de diário que variam principalmente em relação ao conteúdo das narrações, a periodicidade em que foram escritas e a função que desempenham

(Zabalza, 2004). Neste trabalho, enfoco diários de bordo, uma vez que este é o objeto de análise desta pesquisa, ligados à prática e a identidade docente.

Os Diários de Bordo são definidos como documentos etnográficos, uma vez que não basta apenas o olhar do autor sobre os acontecimentos, mas deve se considerar os contextos físico, social e cultural em que ocorreram. Segundo Ferreira e Lacerda (2017) sua origem deu-se no período das navegações, quando os exploradores se utilizavam da escrita narrativa para recordar momentos importantes da viagem, na tentativa de informar seus superiores tudo que vivenciavam durante as expedições.

Ferreira e Lacerda (2017) citam dois importantes diários que se tornaram instrumentos antropológicos: a) os Diários de Cristóvão Colombo, durante sua viagem exploratória, entre 1492 e 1493; e b) os Diários de Darwin, de 1839, em que o naturalista inglês formula e fundamenta o que viria a ser a Teoria da Evolução das Espécies. Apesar desses documentos terem sido escritos há muito tempo, eles se tornaram importantes instrumentos para pesquisas posteriores, pois, quando analisados, os leitores eram automaticamente transportados para o momento em questão, pelo olhar de quem viveu a época. Desse modo, a escrita em diário pode contribuir para a permanência dos eventos no decorrer da história, além de permitir a análise da evolução dos fatos, quando comparado com documentos mais recentes.

Não se sabe ao certo quando o documento foi inserido na educação. Para Ferreira e Lacerda (2017), isso pode ter ocorrido com os estudos sobre Psicanálise, introduzidos por Freud (1936), pois os documentos eram utilizados como um “meio de auto-análise da prática docente e das experiências escolares” (Ferreira; Lacerda, 2017, p. 3). Por isso, considera-se hoje um importante instrumento para organizar, orientar e refletir sobre o próprio desenvolvimento de ensino-aprendizagem e de formação.

Para Zabalza (2004), essa obra narrativa possui duas variáveis básicas: (a) sua riqueza informativa; e (b) a sistematicidade das observações recolhidas (*leitura diacrônica*). De acordo com o autor, a credibilidade e valia da obra está intrinsecamente interligada com a quantidade de informações que esta apresenta: descrição do contexto e dos interlocutores, do espaço onde está sendo escrito, data e horário em que ocorreram, as emoções e sentimentos que marcaram os eventos etc. Partindo do pressuposto de que nos diários a escrita segue um “tom de conversa”, mesmo sem potenciais interlocutores (Dornelles; Iralla, 2013, p. 20), as inserções desses pequenos detalhes contribuirão para transportar o possível leitor ao momento descrito, mesmo que o leitor seja o próprio autor. Outro ponto defendido por Zabalza (2004) é a leitura diacrônica que se pode fazer dos fatos narrados.

No âmbito escolar, por exemplo, os diários escritos por docentes efetivos servirão para o aprimoramento de sua prática pedagógica, quando comparado aos primeiros anos de exercício. A

escrita narrativa também pode contribuir para a construção identitária do docente. Conseqüentemente, Dornelles e Irala (2013) utilizam-se do termo *diário de formação* como um instrumento retórico-discursivo, que “promove o entrelaçamento entre o fazer, o refletir e o dizer” (p. 21). Quando o autor se distancia dos fatos ocorridos, no intuito de reconstruir a sua jornada, ele assume um papel de observador crítico e ressignifica a sua experiência, a partir do “movimento intersubjetivo de encontrar-se com o outro através da escrita” (p. 21).

Portanto, os diários tornam-se relevantes instrumentos para a formação identitária do sujeito, pois neles os autores são capazes de relacionar a linguagem narrativa com a memória social, na descrição dos acontecimentos que envolvem a prática pedagógica juntamente com os agentes que envolvem o processo de ensino-aprendizagem. Os diários também se tornam instrumentos importantes devido a sua grande capacidade de agrupar os sentimentos inerentes aos acontecimentos, emoções que podem remodelar pensamentos e ações futuras dos professores, na tentativa de evoluir como profissional. Sendo assim, é preciso, para os futuros professores de língua estrangeira, um contexto que possibilite repensar sobre sua própria jornada, como este que trago aqui.

Na próxima seção abordo o projeto (Tele)tandem, do qual participei e que, na minha perspectiva, pode contribuir para a formação identitária do futuro docente, ainda na graduação, visto como um sujeito que não apenas ensina, como também aprende, intensa e constantemente.

O projeto (Tele)tandem entre a formação inicial e a formação continuada

Antes mesmo de chegarem a atuar na educação básica, os estudantes de licenciatura já enfrentam algumas situações reais de aprendizagem profissional. Situações como estágios, monitorias, pesquisas acadêmicas, intercâmbios, por exemplo, permitem o contato dos discentes com futuros colegas de profissão, com experiências e histórias de vida que poderão contribuir para sua formação.

Um ponto a destacar, frequentemente mencionado, é o distanciamento entre os espaços de formação inicial e os espaços de formação continuada, considerado como um possível desafio enfrentado por educadores em pleno exercício da profissão. Segundo Dornelles e Irala (2013), o distanciamento entre a teoria e a prática pode ser representado pela metáfora do “abismo”. Segundo as autoras (2013, p. 19), o que temos:

por um lado, é uma formação inicial amplamente regulada (e atualmente engessada) por uma gama de legislações a respeito do funcionamento dos cursos superiores de licenciatura e, por outro, uma enorme abrangência e variedade de concepções a respeito de diferentes modalidades de formações continuadas, ofertadas tanto por iniciativa das universidades (atividades de extensão, cursos de especialização, mestrados profissionais e acadêmicos etc.), das secretarias de educação ou de outros órgãos (públicos, privados, ONG's etc.) ou de parcerias entre essas instâncias.

Sendo assim, o que se percebe na prática é que os anos de teoria estudados no ensino superior não garantem o sucesso na profissão, causando marcas profundas de receios e frustrações para os

recém-formados. Por esse motivo, muitos discentes buscam por alternativas, enquanto ainda estão na universidade, que possam contribuir para maior desenvolvimento visando o exercício profissional.

No ensino de Língua Estrangeira, considera-se o projeto (Tele)tandem, de que afortunadamente tive o privilégio de participar, um possível caminho. O (Tele)tandem é um contexto autônomo e telecolaborativo de aprendizagem de línguas, desenvolvido pela UNESP, seguindo os mesmos princípios do contexto Tandem, criado por Helmut Brammerts (1996). Essa modalidade, permite que os aprendizes aprendam uma língua alvo e ensinem a língua em que são proficientes, por meio dos recursos de comunicação disponibilizados pelas redes telemáticas.

Sua abordagem de caráter flexível permite que ele seja realizado de várias maneiras, dependendo de como, onde e por quem é concebido, seguindo três princípios básicos que serão responsáveis pelo sucesso do projeto (Campos, 2020): (1) *As línguas não devem ser misturadas*: os participantes têm o mesmo tempo para praticar tanto a língua materna quanto a língua alvo; (2) *Reciprocidade*: compartilhamento recíproco e livre sobre uma língua e sua cultura; (3) *Autonomia*: os interagentes decidem o quê, quando, onde e como estudar, e por quanto tempo eles desejam.

As sessões de interação, geralmente, duram cerca de 1 hora por semana, especificamente 30 minutos para cada língua, e os participantes podem participar de questionários; escreverem *chats*, diários de aprendizagem e produzir textos escritos na Língua Estrangeira, os quais podem ser corrigidos pelos parceiros, o que é comum em parcerias (Tele)tandem institucionais.

Entretanto, existem algumas peculiaridades importantes que tornam a modalidade um contexto didático e alternativo para o ensino de línguas estrangeiras quando comparado aos outros contextos pedagógicos e uma delas é seu potencial para promover o prazer da interação intercultural. Para Telles e Vassallo (2006), o (Tele)tandem é uma forma de interação que necessita da participação e do envolvimento ativo e espontâneo dos parceiros. Assim, essa interação incluirá sentimentos agradáveis e desagradáveis, de maneiras mais pessoais e diretas do que em outros ambientes de aprendizagem, devido à natureza dual autônoma e individualizada do relacionamento (Tele)tandem, pois fornece contexto direto e pessoal para a vivência de trocas interculturais e interpessoais.

Portanto, é possível afirmar que o (Tele)tandem, ligado às faculdades de Licenciatura, pode vir a contribuir para a diminuição do abismo entre a formação inicial e a formação continuada, uma vez que os participantes, quando atuam como especialistas linguísticos, experienciam as crenças interligadas com as emoções que envolvem a profissão, contribuem para a formação identitária do docente, pois, como afirma Aragão e Cajazeira (2017), as crenças e as emoções movimentam transformações.

METODOLOGIA

O presente trabalho se enquadra em uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, que enfoca as experiências vivenciadas durante o projeto (Tele)tandem, descritas no Diário de Bordo. Considero adequado denominar esta pesquisa de qualitativa porque, segundo Alves-Mazzotti e Gewandszajder (2004), a ênfase das investigações recai sobre a minha compreensão, a partir dos textos teóricos, das intenções e dos significados dos meus atos, descritos no diário, uma vez que agimos em detrimento de nossas crenças, percepções, sentimentos e valores, e o nosso comportamento tem sempre um sentido, a princípio não é revelado, que precisa ser desvelado.

Vale, ainda, esclarecer que o diário foi escrito por mim, durante a minha participação no projeto (Tele)tandem, um contexto metodológico em que um trio de participantes oscilou ora como especialista linguístico, quando compartilharam seus conhecimentos na língua nativa ou naquela em que possuíam proficiência, ora como aprendiz, quando buscavam aprender com o seu parceiro, a língua que ele estava a ensinar. Considerando também o momento pandêmico, causado pelo Covid-19, e a impossibilidade de participar de estágios presenciais, que são obrigatórios na graduação, o projeto (Tele)tandem foi importante para (re)pensar como o professor de língua estrangeiras se (re)constrói a partir da interação com o outro.

Para admissão no projeto, todos os alunos da universidade local interessados em participar, tiveram que se inscrever e passar por uma entrevista, realizada, neste caso, totalmente em língua inglesa, pelos professores do departamento de língua da universidade. Em relação aos alunos americanos, foram selecionados 21 alunos dos matriculados na disciplina de Língua Portuguesa para Estrangeiros da Universidade, sendo 3 de ascendência latina, tendo aproximadamente entre 18 e 25 anos. E para os alunos brasileiros foram selecionados 25 alunos do curso de Letras da universidade, tendo a mesma faixa etária de seus alunos americanos. O nível de proficiência dos participantes era intermediário, ou seja, todos conseguiam se comunicar em inglês e português, para conseguirem ter uma interação sobre cultura, trivialidades e explicar questões de linguagem que surgiam como dúvidas do parceiro. Os candidatos selecionados foram divididos em duplas ou trios, sendo designado um orientador por grupo, responsável pela sistematização do programa.

O projeto ocorreu em um período de dois meses, de fevereiro a abril de 2021, em que a interação se deu entre um trio constituído por duas estudantes brasileiras (participantes 1 e 2)²⁷, uma das quais era eu, ambas matriculadas no curso de Letras (Português/Inglês) de uma universidade federal brasileira, e um estudante ganaense de uma Universidade nos Estados Unidos (participante 3). Foram realizados encontros virtuais por meio dos aplicativos *Google Meet* e *WhatsApp* e as sessões aconteciam uma vez por semana, cada um em sua residência, com duração de uma hora, sendo

²⁷ Para preservar o anonimato dos participantes, eles serão identificados por números: participante 1 refere-se ao autor, participante 2 à segunda brasileira, e participante 3 ao estudante da universidade americana.

metade em língua portuguesa e metade em língua inglesa, como característico da modalidade (tele)tandem (Telles; Vassallo, 2006).

Após cada sessão, foram tecidas reflexões acerca dos encontros e das discussões realizadas durante a semana, a partir de perguntas pré-estabelecidas pela professora orientadora, a saber: (1) Quais foram seus sentimentos / emoções / expectativas? (2) O que você preparou funcionou? Por quê? (3) O que você aprendeu de inglês? De cultura? De ensino de português? (4) O que teve dificuldade de ensinar? E de aprender? (5) O que poderia ter sido melhor? Como poderia ser?

Sendo assim, o primeiro passo para análise a que me proponho foi a leitura dos registros das nove semanas que compõem o Diário de Bordo, atentando para emoções vivenciadas por esta docente em formação que, durante o projeto, oscilou ora como professor proficiente, quando ensinava português, ora como aprendiz, quando aprendia inglês. Destaco principalmente o impacto da experiência para um professor de língua estrangeira, aplacando de certo modo o “abismo” existente entre os espaços de formação teórica e os espaços de formação prática, conforme discutido por Dornelles e Irala (2013).

DISCUSSÃO DOS DADOS

A discussão dos dados foi realizada com o objetivo de responder às perguntas de pesquisa definidas: (a) Quais foram as emoções marcantes para mim durante a experiência (Tele)tandem? e (b) O que aprendi como aprendiz de língua e como futura professora? Nesse viés, foram selecionados excertos que visam a esse fim que, por sua vez, foram discutidos à luz da resenha teórica desta pesquisa.

Considerando que o projeto (Tele)tandem foi realizado de forma dependente, associado às universidades dos interagentes, sendo dois representantes da UFLA e um representante da Columbia University, acredito que, por sermos a maioria, era de nossa responsabilidade tomar a frente do primeiro encontro e conduzir as primeiras discussões. Desse modo, antes mesmo de iniciarmos as conversas, decidimos que seria importante fazer uma apresentação individual sobre nós, para facilitar nossa interação nas próximas sessões.

Nesta atividade, entretanto, é possível perceber em meus relatos um certo incômodo em utilizar a língua inglesa na frente dos meus colegas, afirmando que minhas principais dificuldades são o *listening* (compreensão oral) e o *speaking* (fala), inviabilizando a minha participação em atividades nas quais a interação acontece por intermédio da língua estrangeira:

Um sentimento recorrente que eu tenho em realizar projetos envolvendo a língua inglesa é a timidez. Eu sou muito tímida quando preciso usar a língua inglesa por considerar o meu nível de proficiência muito inferior comparado ao dos meus colegas. Tenho dificuldades em relação a diversas habilidades, principalmente o *listening* e o *speaking*, fundamentais neste modelo de interação. (1ª semana: 11/02/2021)

No excerto acima é possível perceber que fiz uso da palavra "recorrente". A utilização do termo chega a ser curioso por considerar que, mesmo com o longo tempo no curso de Letras e os anos anteriores de aprendizagem no idioma, antes do meu ingresso na faculdade, ainda sou tomada pelo sentimento de timidez, vergonha, medo de me expor, quando participo de eventos ou projetos em que a comunicação acontece por intermédio da língua inglesa. Isso tende a restringir o ato de falar e de entender o que está sendo dito, mesmo compreendendo a importância das habilidades para o contexto.

É válido lembrar que, de acordo com Aragão e Cajazeira (2017), as emoções podem estar interligadas com crenças que eu tenho sobre mim (autoconhecimento), que remodelam a minha ação frente ao momento. Neste caso, é possível inferir que o medo de viver e experienciar contextos a que comumente não estou acostumada e de me sentir insegura em tais projetos, pelo meu conhecimento insuficiente em relação ao idioma, me obrigue, mesmo inconscientemente, a criar uma estratégia que possa me auxiliar durante a interação, como pode ser comprovado no excerto abaixo:

Antes do encontro eu preparei um roteiro de fala, porém na hora eu senti um pouco desconfortável em usar pois as falas poderiam soar como decoradas, o que me faria errar a pronúncia ou esquecer alguma coisa. (1ª semana: 11/02/2021)

Observe-se que, de acordo com a data, descrita logo abaixo do excerto acima, o roteiro descrito foi pensado antes da minha primeira participação no projeto, reafirmando o "sentimento recorrente" ao qual me referi no primeiro excerto. Mas, naquele momento, a estratégia criada não surte o efeito esperado, pois, com base em meus relatos, no momento em que deveria me valer do roteiro, fui tomada por um desconforto muito maior, considerando que as falas poderiam soar como "robotizadas", decoradas, sem sentimento, deixando mais evidente o meu nervosismo e insegurança.

Desse modo, considero pertinente questionar: Como tornar este sentimento menos evidente?

Para responder essa questão, considero oportuno retomar os excertos destacados acima, analisando-os juntamente com o projeto. A escrita em diário, solicitado pela orientadora do grupo, tinha como foco retomar e refletir sobre as minhas experiências já como um dos discentes selecionados para participar do projeto. Porém, é perceptível que os desafios que viriam a seguir e minhas inseguranças, já muitas vezes experienciadas em situações similares em que tive de usar a língua alvo, tenha me impedido, mesmo que inicialmente, de desfrutar da conquista de, não só participar de uma entrevista em língua inglesa, como também a de ser uma das selecionadas para participar do projeto. Sendo assim, quando recordo minhas experiências, admito ser uma grande vitória em minha trajetória, considerando um conforto para os próximos encontros:

Mas eu também estava empolgada pela oportunidade que estava tendo, já que eu havia passado por minha primeira entrevista feita totalmente em inglês. Para mim, eu já havia superado um grande obstáculo no meu processo de aprendizagem, o que me ajudou a ficar um pouco mais tranquila para os encontros. (1ª semana: 11/02/2021)

No excerto acima é possível observar mais uma emoção. Durante a primeira semana no projeto, diversas situações e experiências resultaram em múltiplas emoções que me marcaram negativamente e positivamente. Essas mudanças emocionais, como discutem Aragão e Cajazeira (2017), podem dar forma às crenças, tornando-as mais fortes ou mais fracas. Neste contexto, por exemplo, a minha timidez inicial deu lugar a minha empolgação em vivenciar esta experiência pela primeira vez, enfraquecendo o dilema que me atormentava de que as minhas limitações frente ao uso da língua me impossibilitavam de participar de projetos como este. Acredito que essa mudança sentimental tenha sido o reflexo de minha decisão de encarar os possíveis obstáculos que envolvem o processo de ensino-aprendizagem e também pensar em estratégias que possam me auxiliar durante o processo.

Outro impasse que envolve a profissão docente e que me acometeu durante o projeto (Tele)tandem foi a perspectiva que se apregoa no senso comum pedagógico de que o professor é o detentor do saber, fazendo com que este seja incapaz de errar ou sequer duvidar durante o exercício da profissão. Essa concepção me fez sentir insegura em relação a minha atuação como futura docente já que, como característica do programa, em certos momentos me coloco em uma posição similar à do professor de língua, como pode ser percebido no excerto abaixo:

Também senti medo em ter que ensinar o Português, pois não considero uma língua fácil, apesar de ter proficiência. Não sabia se teria que ensinar Português, usando a língua inglesa ou a língua portuguesa. Não sabia o nível que ele teria no idioma, quais eram suas preferências e dificuldades para aprender, se preferia textos ou músicas por exemplo. Perguntei-me também se ele entenderia se eu falasse alguma coisa em português ou em inglês com o meu sotaque mineiro (1^o semana: 11/02/2021)

No excerto acima, apesar de afirmar estar com medo de atuar como especialista na língua portuguesa por considerar um idioma difícil de ensinar e de aprender, a minha insegurança parece ser reflexo deste dilema, que atormenta muitos professores. Considerando que eu ainda não havia terminado a graduação e esta seria a minha primeira experiência como docente, estar à frente de uma aula fez com que eu refletisse sobre a minha própria habilidade em ensinar, presumindo não estar preparada para atuar na educação básica.

Desse modo, a ideia difundida de que o professor formado possui o domínio completo sobre a língua que está a ensinar e que por esse motivo é incapaz de cometer erros, me afetou de tal forma, que me fez pensar que os anos de graduação foram insuficientes para minha formação, presumindo que a teoria, discutida na formação inicial, está muito distante da realidade, vivenciada na formação continuada, quando o que de fato acontece é que o professor jamais deixa de aprender e os seus alunos têm muito a ensinar. Percebi, então, que esse espaço recíproco que se cria entre os participantes da interação é apresentado de forma única pela experiência (Tele)tandem.

Continuando a análise do diário, trago no próximo excerto reflexões sobre a minha abordagem metodológica durante o projeto. Pensando em minha atuação como futura docente e

diante da dificuldade que enfrentei no encontro, o excerto destacado abaixo revela uma decepção acerca da internet, ou a falta dela no ensino, fazendo com que eu repensasse meus métodos, criando alternativas que não comprometessem o ensino, caso não fosse possível utilizá-la:

Deveríamos ter pensado em uma segunda opção para substituir a roleta, caso não funcionasse. Como os encontros são online, precisávamos da internet e com isso a roleta não funcionava da mesma forma para todos da sala. Talvez poderíamos ter colocado os números em papéis, sorteando-os na hora, assim todos poderíamos visualizar e também evitaria o sorteio de números repetidos, sendo descartado um por vez (6ª semana: 19/03/2021)

Com base em minhas anotações, é possível retomar outro dilema que acomete a educação: os desafios que a escola enfrenta com o avanço tecnológico. Ao pensar nas dificuldades que enfrentei durante o projeto, julguei ser necessário criar uma solução viável para o problema, cogitando que, caso usasse o jogo novamente, em uma aula na educação básica, estaria mais preparada para enfrentar esses possíveis obstáculos. No entanto, acredito que os professores precisam considerar que nem tudo o que se planeja para uma aula é garantia de sucesso, sabendo que, como profissionais pertencentes a um sistema educacional sistematizado, enfrentamos diversos impasses que, às vezes, estão além de nossas possibilidades.

Outras mudanças que julguei ser necessário em um dos exercícios que preparei para as sessões de interação, e que contribuíram para a minha formação como futura docente, foi pensar no aluno e como ele receberia as atividades. Considerando que o contexto (Tele)tandem é uma modalidade que envolve mais de um aluno, com ideias e princípios diferentes, as atividades trabalhadas deveriam levar em conta as possíveis dificuldades que os alunos poderiam enfrentar em relação, por exemplo, à cultura que envolve a língua. Neste ponto, destaco o seguinte excerto:

Os ditados normalmente remetem a história ou cultura de um país. Quando analisamos cada um dos ditados representados pelos desenhos, observamos alguns traços. *Deus ajuda quem cedo madruga*: na imagem, o ditado era representado pelo personagem Senhor Madrugada, do tele seriado Chaves, seguido por uma nuvem, na representação de ajuda divina. Participante 3 não conhecia o programa, muito assistido aqui no Brasil, o que dificultou sua compreensão a que o desenho se referia. (Semana extra: 24/04/2021)

Com a atividade, foi possível perceber a dificuldade do Participante 3 para compreender o sentido da imagem, por não conhecer o personagem. Essa situação me fez refletir sobre as dificuldades culturais que os estudantes que não têm a Língua Portuguesa como língua nativa também enfrentam quando estudam o idioma pela primeira vez. Embora a atividade tenha sido didaticamente elaborada, não surte o efeito esperado, por englobar elementos que são distantes da realidade do aluno. Por isso, é importante pensar no aluno e nas suas dificuldades como um não nativo, e assim propiciar um ambiente em que ele seja capaz de aprender e evoluir usando a língua alvo.

Durante a experiência (Tele)tandem, nota-se também em meus relatos a importância de contar com pessoas mais experientes do que eu no uso do idioma. A Participante 2 já possuía um histórico usando a língua, até já havia viajado para fora do Brasil. Essa parceria, de início, foi intimidadora,

uma vez que eu não tenho a mesma segurança utilizando o idioma, mas durante nossas conversas percebi o quanto poderia aprender com seus conhecimentos e suas experiências. Desse modo, é perceptível que, no primeiro excerto que destaco abaixo, minha reação quanto a minha parceira foi bastante positiva, por ela saber mais inglês que eu. Suas orientações e explicações foram de grande contribuição para a minha aprendizagem na língua inglesa, pois quando eu não compreendia o assunto, tanto ela quanto ele me auxiliavam para que eu conseguisse participar.

Também tive uma grande expectativa em relação a minha parceira brasileira, pois nós nos conectamos muito bem. Ela sabe falar muito bem o inglês, o que ajudou muito no encontro, quando por exemplo eu não sabia uma palavra ou expressão para explicar ou entender sobre o que estávamos conversando. (1ª semana: 11/02/2021)

No segundo, entretanto, percebo que a nossa dinâmica não foi a mesma, quando ela não pode estar presente:

Por estar sozinha, a nossa interação não foi tão dinâmica quanto as vezes que a Participante 2 estava, por o meu nível de inglês não ser tão avançado. Mas conseguimos conversar bastante sobre o tema, sobre algumas gírias muito conhecidas aqui e lá. (Semana extra: 24/04/2021)

Mesmo assim, nós, o estudante estrangeiro e eu, conseguimos conversar bastante e cumprir os objetivos traçados para o encontro. Isso pode ser reflexo das oito semanas que haviam se passado e todos os conhecimentos compartilhados, nesta troca de funções durante o projeto. Além de aprender com a Participante 2, eu também aprendi muito com Participante 3, principalmente quando ele estava à frente das aulas e tentava se comunicar em português, para colocar em prática os seus conhecimentos em relação ao idioma, como é relatado no excerto:

Foi muito bom ver e ouvir ele mostrando o seu grande conhecimento na língua. Sempre que tinha alguma dúvida de palavra ou da pronúncia correta, ele não tinha medo de perguntar, o que foi um grande exemplo de determinação em querer aprender e evoluir (3ª semana: 25/02/2021)

O Participante 3 não tinha domínio da língua portuguesa, mas também não tinha medo de perguntar, de questionar, de pesquisar uma palavra ou expressão, quando e como elas eram usadas, seu significado, sua pronúncia, mesmo deixando evidente que ele não era fluente na língua portuguesa. Sua atitude foi importante para mim, demonstrando que, para evoluir, seja como docente ou como aprendiz, é necessário se arriscar, pois a reconstrução só acontecesse por intermédio dos erros e acertos frente a cada novo desafio.

Portanto, durante todo o projeto (Tele)tandem, as múltiplas emoções vivenciadas durante as interações com os meus colegas, foram relevantes para a amplificação da minha formação como futura docente, pois, na tentativa de solucionar os problemas encontrados durante a trajetória, fui orientada a tomar atitudes que mitigassem os desafios que teria pela frente. Nesta perspectiva, o medo, a timidez e a insegurança, como também a alegria, empolgação e a determinação foram

emoções importantes para, não apenas me formar como uma aprendiz de línguas mais crítica, mas também como uma professora de idiomas mais consciente e reflexiva, que se refaz por intermédio da profissão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das análises empreendidas, foi possível observar que as minhas emoções durante o projeto (Tele)tandem, correlacionadas às minhas ações, ora como aprendiz, ora como professora, foram importantes para a (re)construção de minhas identidades enquanto professora em formação, pois além das transformações no processo de aquisição de conhecimento sobre a língua e nas metodologias de ensino, houve uma ampliação nas formas de pensar, agir e estabelecer vínculo com a comunidade profissional.

A utilização de diários permitiu racionalizar as experiências e tirar delas o máximo proveito, explicitando as expectativas que tive em relação aos encontros, os desafios que enfrentei antes, durante e depois das interações, em relação ao ensino de língua portuguesa e aprendizado de língua inglesa. As emoções, e especialmente a conscientização sobre o papel que exercem em todo o processo, foram cruciais para remodelar as minhas ações e consequentemente a minha identidade, uma vez que, para fazer uma escrita narrativa, tenho que me ver outra, assumindo a identidade de espectador crítico de minhas próprias experiências.

O espaço flexível ofertado pelo projeto (Tele)tandem também foi fundamental para minha formação, pois nele eu pude desmistificar certas crenças e dilemas que já me atormentavam na formação inicial, os quais colocavam em dúvida a minha própria prática pedagógica. Além disso, o projeto propiciou o desenvolvimento em mim de um sujeito professor mais responsável, criativo e autônomo que procura investigar, questionar, e refletir sobre seus próprios passos como aprendiz e docente, com o objetivo de aperfeiçoá-los.

Desse modo, considero importante para a construção do docente, experiente ou não, escrever sobre a sua trajetória de ensino-aprendizagem, desde a educação básica até o momento atual, pois suas reflexões, quando refletidas de forma embasada teoricamente, podem contribuir não somente para sua evolução como profissional, como também será importante para auxiliar a outros da mesma área.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 4. reimpr. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

ARAGÃO, R. C; CAJAZEIRA, R. V. **Emoções, Crenças e Identidades na Formação de Professores de Inglês**. Revista Caminhos em Linguística Aplicada, v. 16, n° 2, 2017, 24 p. Disponível em: <https://periodicos.unitau.br/caminhoslinguistica/article/view/2212>. Acesso em: 14 set 2022.

BARCELOS, A. M. F. **Reflexões, crenças e emoções de professores e da formadora de professores.** Em: COELHO, A. M. F. B. H. S. H. (orgs.). *Emoções, reflexões e (trans)formações de alunos, professores e formadores de professores de línguas.* Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, 24 p.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida.** Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2001.

BAUMAN, Z. **Identidade: Entrevista a Benedetto Vecchi.** Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BERNADO, E. S.; VASCONCELOS, K. **Ser Professor, uma construção em três atos: Formação, Indução e Desenvolvimento na Carreira.** Dossiê: Formação Docente e Prática Pedagógica – Tempos, Tensões E Invenções EDUR Educação em Revista. Belo Horizonte. v.37, 2021, 15 p. Disponível em: <https://www.scielo.br/i/edur/a/55RGtLfGwifTzKkRnHZJ4YN/>. Acesso em: 23 out 2024.

BRAMMERTS, H. **Tandem language learning via the internet and the International E-mail Tandem Network.** In: Little, D.; Brammerts, H. (Eds.). *A Guide to Language Learning in Tandem via the Internet.* CLCS Occasional Paper, 46, 1996, 13 p.

CAMPOS, B. S. **Teletandem e Rodas de Conversa: um estudo sobre a mediação.** Revista Crátilo, v. 13, n. 1, jan./jul. 2020, 18 p. Disponível em: <https://revistas.unipam.edu.br/index.php/cratilo/article/view/3821>. Acesso em: 23 out 2024.

DORNELLES, C.; IRALA, V. B. **O Diário de Formação em um Programa de Iniciação à Docência: imaginários e dilemas dos escreventes.** In: Carla Reichmann (Org.). *Diários reflexivos de professores de línguas: ensinar, escrever, refazer-(se).* 1 ed. Campinas: Pontes, 2013. 21 p.

FERREIRA, S. L. M. B.; LACERDA, F. K. D. de. **A Importância do Diário de Bordo na Formação Docente: uma experiência no Projeto PIBID de Nova Friburgo, RJ.** VIII Encontro Regional de Ensino de Biologia RJ/ES – Rio de Janeiro, RJ. UNIRIO – UFRJ - IBC. 11 a 13 set 2017, 11 p. Disponível em: <https://polofriburgo.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/02/artigo-viii-erebio-dic3a1rio-de-bordo.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2022.

FIGUEIREDO, E.; FINARDI, K.; WATERMAN, J. **Emotions of L2 Learners in Different Contexts and Modes.** *Studies in English Language Teaching.* 2023, 22 p. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/370836753_Emotions_of_L2_Learners_in_Different_Contexts_and_Modes. Acesso em: 3 set 2024.

JÚNIOR, J. F. C. et al. (EDS.). **Os novos papéis do professor na educação contemporânea.** REBENA (Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem). 2023, 25 p. [s.d.]. Disponível em: <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/99>. Acesso em: 6 set 2024

PEREIRA, J.; ROMERO, T. R. S. **(Trans)formações na Identidade Docente na voz dos Pibiders.** PERcursos Linguísticos, [S. l.], v. 11, n. 27, 2021, 18 p.

ROMERO, T. R. S. **Narrativas e as Identidades do Docente de Línguas.** In: Ronaldo C. G. Junior (Org.). *Pesquisa Narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas.* 1 ed. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020, 23 p.

ROMERO, T. R. S. **Linguagem e Memória no construir de futuros professores de inglês.** Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 8, 2008, 19 p.

SANTOS, J. P. **Comunicação na Gestão Escolar.** Revista Interdisciplinar aplicada, Blumenau, v. 5, n.4, TRI IV, 2011, 19 p. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/rica/article/view/17704>. Acesso em: 10 ago 2024.

SILVA, J. D. S. **Memória e Identidade: abordagens significativas na construção da história.** *Brazilian Journal of Development, Curitiba,* v. 8, n.1, 2022, 11 p. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/42622/pdf>. Acesso em: 24 jul. 2022.

TELLES, J. A.; VASSALLO, M. L. **Foreign language learning In-tandem: Theoretical principles and research perspectives.** *The specialist,* v. 27, n. 1, 2006, 35 p. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/6117/4438>. Acesso em: 18 ago 2022.

ZABALZA, M. A. **Diários de Aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional.** Porto Alegre: Artmed, 2004.