



MARIANA DE CASTRO FERNANDES

**CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE EM
ENTRE-LUGARES:
UMA REFLEXÃO SOBRE AGÊNCIA E PÓS-MÉTODO EM
AUTOBIOGRAFIA**

LAVRAS – MG

2023

MARIANA DE CASTRO FERNANDES

**CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE EM ENTRE-LUGARES:
UMA REFLEXÃO SOBRE AGÊNCIA E PÓS-MÉTODO EM
AUTOBIOGRAFIA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade Federal de Lavras, como parte
das exigências do Curso de Letras - Português
e Inglês (Licenciatura Plena), para a obtenção
do título de Licenciada.

Profa. Dra. Tania Regina de Souza Romero

Orientadora

LAVRAS – MG

2023

MARIANA DE CASTRO FERNANDES

**CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE EM ENTRE-LUGARES: UMA
REFLEXÃO SOBRE AGÊNCIA E PÓS-MÉTODO EM AUTOBIOGRAFIA**

**CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE EM ENTRE-LUGARES: UMA
REFLEXÃO SOBRE AGÊNCIA E PÓS-MÉTODO EM AUTOBIOGRAFIA**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Universidade Federal de
Lavras, como parte das exigências do Curso
de Letras - Português e Inglês (Licenciatura
Plena), para a obtenção do título de
Licenciada.

APROVADO em 14 de julho de 2023

Profa. Dra. Isabel Cristina Rodrigues Ferreira - UFLA

Prof. Dr. Gasperim Ramalho de Souza- UFLA

Prof. Dr. Tufi Neder Neto - UFLA

Profa. Dra. Tania Regina de Souza Romero
Orientadora

**LAVRAS - MG
2023**

AGRADECIMENTOS

Sou incapaz de citar todos que me auxiliaram no alcance desta conquista tão importante. Então, neste espaço, me restrinjo a alguns, mas sintam-se, amigos e familiares, todos participantes, abraçados e incluídos em minha maior gratidão : Sem vocês, nada disso seria possível!

Ao meu pai, Maurício Fernandes, que durante toda sua vida me ensinou a amar e brincar com a Língua Portuguesa, fazendo-a minha. Sua presença em vida, mesmo que por tempo limitado, é inspiração para uma longa trajetória de práticas, profissionais e humanas. À minha mãe, cujos esforços nunca foram medidos para me fornecer meios de alcançar o aprendizado, tanto na educação básica quanto na superior. Toda conquista minha é também sua! Ao meu irmão, que me inspirou a cercar-me da influência da Língua Inglesa, motivando minha escolha de graduação. À Luna, que me apoia incondicionalmente sem pedir nada em troca.

À minha orientadora, Tania Regina de Souza Romero, que não mediu esforços para me ajudar em tudo o que foi preciso. Tania, a senhora é responsável por todas as contribuições que fizeram de mim uma pesquisadora da Linguística Aplicada que produz resultados satisfatórios. Sem você, nada disso seria possível. Minha eterna gratidão!

Aos professores que integraram a banca examinadora, Isabel Cristina Rodrigues Ferreira, Gasperim de Souza Ramalho e Tufi Neder Neto, pela contribuição analítica e posicionada.

Aos professores do Departamento de Estudos da Linguagem (DEL) que fizeram-se presentes durante minha graduação.

Aos discursos e seus autores aos quais tive acesso e foram incluídos na minha bagagem docente. Sem a palavra nada somos, e com ela se possibilita a transformação social e a vida após a morte.

RESUMO

O objetivo deste trabalho é refletir acerca das práticas docentes - desde escolhas de materiais, conteúdos e metodologias, até o planejamento didático - sejam elas provenientes ou não de fatores extrínsecos à atuação do professor, bem como analisar a influência da vivência no projeto Teletandem na construção da Identidade Docente. Para tal, a pesquisa fundamenta-se na presença de Agência (NININ & MAGALHÃES, 2017; EDWARDS, 2007; MILLER, 2014), de Pós-Método (KUMARAVADIVELU, 2001, 2003, 2006) e do processo de formação de identidade docente de língua adicional (LEFFA; IRALA, 2014), além de fazer uso da metodologia de pesquisa qualitativa. No contexto deste estudo, a identidade é enfocada em seu estado permanentemente incompleto, sendo determinada pela atuação do professor em experiências essencialmente dialógicas (BRITZMAN, 1991) realizadas durante seu processo de graduação. Assim, a presente análise volta os olhares ao Projeto de Extensão Teletandem (TELLES & VASSALO, 2006) realizado entre a Universidade Federal de Lavras (UFLA) e a Universidade de Columbia (NY, EUA), em que o objeto para a análise se apresenta enquanto narrativas autobiográficas (ROMERO, 2010) em formato de diário, a serem utilizadas como dados e fomentando uma análise reflexiva temática. A análise, então, revela que a ação docente, desavisada ou não das teorias de prática intencionada e embasada, influencia e contribui para a formação da identidade docente. Este trabalho, portanto, aponta para a presença de características agentivas e pós-metodológicas no dia a dia do professor de línguas adicionais e sua interação com o processo de construção do perfil docente.

Palavras-Chave: Agência. Entre-espço. Identidade Docente. Diários Autobiográficos. Pós-método. Teletandem.

ABSTRACT

The objective of this thesis is to reflect on teachers' practices- from the choice of materials, subjects and methodologies, to didactic planning - be those convenient or not from extrinsic factors to the teacher's performance?, and also analyze the Project Teletandem's influence on Teacher's Identity Construction. With that in mind, the research is based on the presence of Agency (NININ & MAGALHÃES, 2017; EDWARDS, 2007; MILLER, 2014), the Pós-Método (KUMARAVADIVELU, 2001, 2003, 2006) and the additional language (LEFFA; IRALA, 2014) teacher's identity formation process, also making use of a qualitative research methodology. In the context of this study, identity is approached in its permanently incomplete state, being determined by the teacher's performance in essentially dialogical experiences (BRITZMAN, 1991) performed during their graduation process. In that regard, the present analysis looks at the Extention Project Teletandem (TELLES & VASSALO, 2006) played out between Lavras Federal University (UFLA) and Columbia University (NY, EUA), in which the object of analysis materializes as autobiographical narratives (ROMERO, 2010) in diaries format, to be used as data and fomenting a reflexive and thematic analysis. The analysis, then, reveals that the teacher's action, unaware or not of the theories of intentional and grounded practice, influences and contributes for the development of the teacher's "face". This work, alas, points to the presence of agentive and postmethodological characteristic in the additional languages teachers' day-to-day and its interaction with the process of construction of teachers' profiles.

Keywords: Agency. In-between Spaces. Teacher's Identity. Autobiography Diaries. Postmethod. Teletandem.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	7
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	9
2.1. AGÊNCIA.....	9
2.2. IDENTIDADE DOCENTE.....	12
2.3. TELETANDEM.....	14
2.4. NARRATIVAS.....	17
2.5. PÓS-MÉTODO.....	18
3. METODOLOGIA.....	22
4. DISCUSSÃO DE DADOS.....	24
4.1. “QUAIS INDÍCIOS DE AGÊNCIA PODEM SER ENCONTRADOS NOS DIÁRIOS?” 24	
4.2. “QUAIS SÃO AS ESCOLHAS FEITAS, SEJAM ELAS DE MATERIAL OU CONTEÚDO, PARA AUXILIAR O ENSINO DE PORTUGUÊS? QUAIS AS JUSTIFICATIVAS PARA ESSAS ESCOLHAS?”	27
4.3. “COMO A EXPERIÊNCIA IMPACTOU MINHA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DOCENTE?”	30
4.4. RESPOSTAS ÀS PERGUNTAS DA PESQUISA.....	32
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	34
REFERÊNCIAS.....	35
ANEXO EMMA.....	40
ANEXO NESSA.....	42
ANEXO CARA.....	44

1. INTRODUÇÃO

A formação de professores de línguas adicionais vai muito além do domínio de conceitos teóricos e de sua aplicação em sala de aula (LEFFA; IRALA, 2014). Os professores, como indivíduos participantes, influenciados e influenciadores da sociedade vigente e futura, agem inseridos no âmbito político, histórico-cultural, social (ROMERO; PEREIRA, 2021) e, buscando provocar mudanças positivas, devem adequar-se a esses contextos e direcionar suas práticas de modo a atendê-las. Para que esse objetivo se concretize, o docente deve agir de modo ativo e intencional, quebrando noções e padrões repressivos e restritivos e atuando de modo dialógico (BRITZMAN, 1991). Assim, ele poderá construir suas próprias metodologias e também a sua identidade, que é multifacetada e com a qual direciona suas ações, utilizando-se da prática de discursos, ou da língua em uso (ROMERO, 2020), para alcançá-los.

Inserida e vislumbrando um bom resultado durante esse processo de descoberta profissional, proponho-me, neste trabalho, à escrita e à reflexão analítica para tomada de conclusões embasadas de forma teórica acerca de narrativas autobiográficas. Essas narrativas foram escritas a partir de vivências obtidas durante minha participação no projeto de extensão Teletandem, que muito impactou a minha formação docente. Assim, para entender esse impacto, tecerei uma breve contextualização sobre a minha relação com o projeto.

Na UFLA, o Programa de Extensão Teletandem em parceria com a Universidade Columbia nos Estados Unidos acontece desde o ano de 2020, mais especificamente no mês de outubro, com duração de um semestre letivo por experiência. Ele tem por organizador o Professor Doutor Tufi Neder Neto, um dos docentes que compõem o quadro de professores do Departamento de Estudos da Linguagem na UFLA. Isso já nos mostra que, apesar de a relação entre as instituições ser recente, os frutos provenientes dela já apontam para ganhos muito positivos.

Diante desse contexto, o objetivo da pesquisa é refletir acerca das práticas docentes - desde escolhas de materiais, conteúdos e metodologias, até o planejamento didático - sejam elas provenientes ou não de fatores extrínsecos à atuação do professor, bem como analisar a influência da vivência no projeto Teletandem na construção da identidade docente.

Essa reflexão, então, foca em aspectos temáticos explorados na parcela teórica do trabalho, em especial Agência e Pós-método, resultando em três perguntas de pesquisa que agem

de forma cumulativa para a chegada à uma conclusão individualizada acerca da minha participação no Projeto Teletandem. As perguntas são: I. Quais indícios de agência podem ser encontrados nos diários?, II. Quais são as escolhas feitas, sejam elas de material ou conteúdo, para auxiliar o ensino de português, e quais as justificativas para essas escolhas? e III. Como a experiência impactou minha construção identitária docente?.

Utilizando-me de uma análise qualitativa de dados, obtidos por meio da escrita e do estudo de narrativas autobiográficas, procuro comentar sobre minha atuação como docente durante e a previsão do após o projeto de extensão para, em seguida, explicitar a metodologia adotada. A base de análise e discussão central é proveniente de recortes de minha autobiografia que se direcionam a responder às perguntas de pesquisa definidas e apontadas anteriormente.

Encerro tecendo considerações sobre o estudo, relatando que o considero como relevante nas pesquisas acerca da Educação, visto que a carga teórica estudada na graduação, em sua grande maioria, não se transporta como práticas reflexivas de vivência no mesmo espaço e durante a graduação. Sendo assim, utilizo-me da oportunidade individual vivida como objeto de estudo para fruição coletiva, buscando ampliar o alcance e incitar outros estudantes a participarem de projetos como o Teletandem.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao escolher o embasamento teórico desta pesquisa, busco refletir acerca da minha participação no Projeto Teletandem, que fomentou episódios singulares de atuação docente concomitante à atuação discente, não encontradas em similar ocorrência no processo de graduação. Ao registrá-las enquanto narrativas autobiográficas, torna-se possível uma análise processual e reflexiva dos dados que focam nas escolhas e posicionamentos tomados por mim, enquanto participante ativa do programa. Enfocando nesses aspectos comportamentais, utilizo-me dos conceitos de Agência (NININ & MAGALHÃES, 2017; EDWARDS, 2007; MILLER, 2014) e de Pós-método (KUMARAVADIVELU, 2001, 2003, 2006), ambos inseridos na prática docente intencionada e contextualizada, de modo a concluir qual deles (se existentes) influenciam a experiência promovida sobre a minha identidade docente, além de conceituar Identidade Docente e Narrativas, a fim de uma maior familiaridade dos leitores para com a essência deste trabalho.

2.1. AGÊNCIA

Segundo Xiao (2014, *apud* ARRUDA; VIANINI, 2020, p. 148), “a Agência exerce um grande impacto nos construtos de autoeficácia, identidade, motivação e metacognição”(2020, p. 149), sendo tais fatores “fundamentais para determinar o sucesso da aprendizagem de línguas” (2020, p. 149). À primeira vista, tal afirmação pode chocar os leitores que são leigos acerca do conceito de Agência, pois é um fator importante no processo de aquisição de uma segunda língua, ou língua adicional (LEFFA; IRALA, 2014) e que, até determinado momento, tem passado despercebido e desconhecido por muitos aprendizes. Entretanto, ao se debruçarem sobre o assunto, os estudantes entendem que Agência encabeça uma miríade de ações que são provocadas pela tomada de um papel ativo deles em seu próprio aprendizado, muitas dessas realizadas organicamente, já que a Agência perpassa o âmbito de ensino-aprendizagem como um todo. Somado a isso, Duff (2012) discorre sobre a proatividade dos aprendizes ativos de línguas, e mostra que ela trabalha além de sua atuação com a língua, influenciando inclusive a criticidade, tomada de decisões, e a maneira de processar informações.

Embora superficialmente semelhante a outros conceitos mais popularizados na Linguística Aplicada (LA) e mencionados por Hibarino (2018), como motivação, autonomia e intencionalidade, a Agência se difere por agir não como uma competência individual, como postulado por Wertsch *et al* (1993). Em vez disso, ela funciona como uma capacidade adquirível que se desperta e desenvolve a partir da interação social. (VAN LIER, 2008).

Assim, uma conceituação única da terminologia é impossibilitada e desmotivada por pesquisadores, devido à estreita relação com o contexto irreplicável do processo de aprendizado, que é provocado pela interação com fenômenos interativos transformadores como temporalidade e *affordances*, ou “recursos disponíveis no contexto situado” (ARRUDA; VIANINI, 2020, p. 155).

Conforme apresentado, o conceito de Agência aponta para a conquista gradual e proposital, que aparece como uma soma de aspectos sociais e culturais do grupo ou comunidade a qual se pertence. São exemplos disso as normas culturais e educacionais, os fatores institucionais, as atitudes da sociedade para com o estudo de línguas adicionais e seus participantes, e também os aspectos particulares, como histórico familiar, inserção ou não em comunidades de estudo de linguagens, acesso ou não a tecnologias digitais e, em geral, a atitude do estudante para com o aprendizado de línguas.

Descrita por Arruda e Vianini (2020) como prática social transformadora e potencializadora do ensino-aprendizagem de línguas, ela é apoiada no conceito de língua como fato social tida por Bakhtin e Volochinov (2009), o que imbrica o protagonismo do caráter interacional dela. Desse modo, a Agência, também, não age de forma isolada e dependendo somente do aprendiz para sua realização, já que, segundo Van Lier (2008), é despertada pela interação social entre falantes (2008, p. 141), sendo assim necessariamente dialógica (MILLER, 2014).

No ensino de uma língua adicional - conceituação essa escolhida por mim para substituir construções como “língua estrangeira” e “segunda língua” que inferem a separação das duas linguagens pelo aprendiz e falante e a não comunicação das duas na construção, aquisição e disseminação de conceitos - essa dependência e codependência aparecem ainda mais acentuadas, visto que o aprendizado de uma língua complementar à sua de origem demanda enfoque em aspectos culturais que muitas vezes não são acessíveis para o aprendiz em primeira mão e, no

caso dessa pesquisa, são compartilhados em momentos de interação entre falantes aprendizes e docente.

Desse modo, cabe aos participantes do processo de aprendizagem se disponibilizarem, prepararem e agirem de modo a engajarem-se em atividades intencionadas e coletivas (NININ; MAGALHÃES, 2017), de modo a construírem o conhecimento lexical e a ampliação do repertório linguístico e cultural individual e personalizado de acordo com as vivências tidas pelo aprendiz, que são descritos por Edwards (2007) como inteligências distribuídas .

Em conformidade com essa situação, é possível verificar que há diversos apontamentos para a concepção de que a Agência, mesmo que em sua vertente individual, trabalha no âmbito colaborativo. Esse aspecto é visível quando se considera as necessidades e preocupações do outro quando inseridos no ambiente de aprendizado (MILLER, 2014) para a construção do discurso e do planejamento docente, o que exercita não somente habilidades pedagógicas e de construção de repertório, mas também sociais (ROMERO; CASAIS, 2020), solidificando a Agência como “resposta ou reação que aprendizes bem sucedidos de língua adicionais têm frente a obstáculos e oportunidades contextuais que se apresentam” (BENSON, 2017, *apud* ROMERO; CASAIS, 2020, p. 7)

Levando em conta esse aspecto de dialogicidade da Agência proposto por Miller (2014) e Emirbayer e Mische (1998), aponto duas vertentes dela no aprendizado de línguas adicionais que, para além da individual, terão um papel chave na análise de dados deste trabalho: a Agência Relacional e a Agência Docente. A primeira é definida por Ninin e Magalhães (2017) como um processo de colaboração entre os praticantes do discurso, que agem em colaboração ao realizar atividades coletivas, e por Edwards e D’arcy (2004) e Edwards e Mackenzie (2005) como uma aptidão de agir enquanto oferecendo e ofertando ajuda na construção de conhecimentos. Já a segunda Agência é definida por Hibarino (2018) como o ato de interagir, responder e monitorar o processo de ensino-aprendizado de forma intencionada e contextualizada ao que lhe entorna na prática do magistério.

Quando utilizada pelo indivíduo em papel de docente, a Agência atua de modo a permitir que metas e objetivos de fluência sejam alcançados pelo aluno por meio do planejamento, elaboração e aplicação de atividades dirigidas e intencionadas. Hibarino (2018) classifica o papel do educador contemporâneo como formador de indivíduos cidadãos, em que o docente utiliza-se da agência para empregar os recursos disponibilizados no seu contexto de modo a alcançar esses

objetivos particulares mas também os sociais, com seu foco de ação no processo de ensino ao invés de almejar atingir resultados generalizados como objetivos de todo aprendiz de línguas adicionais, como por exemplo a fluência ou pronúncia perfeita. Nessa vertente agentiva, o professor tem sua prática afetada pelo caráter social, cultural e físico que o engloba, sendo essa dependente ainda do engajamento dos alunos, que afetam e são afetados pelo docente. Entretanto, faz-se necessário o entendimento da responsabilidade de escolha de métodos e pedagogias; escolhas essas que, segundo Van Lier (2008), são de difícil observação em ocorrência, motivo pelo qual o trabalho de reflexão sobre agências realizado em contexto de estudo de narrativas é tão necessário. Com o estudo de narrativas, é exercitado o “potencial reflexivo” do indivíduo pesquisador, promovendo o exercício agentivo e, segundo Arruda e Vianini (2020), dando visibilidade à aspectos individuais e emocionais envolvidos e que influenciam tanto no processo de Agência quanto na construção da identidade docente.

Dito isso, utilizarei, nesta pesquisa, uma versão que mais se aproxima do meu entendimento e da minha vivência agentiva, tendo como adendo as elaborações que demonstram que a Agência é uma capacidade processual não-inata (HIBARINO, 2018) e que ocorre de forma intencional e consistente pelos sujeitos (NININ; MAGALHÃES, 2017).

2.2. IDENTIDADE DOCENTE

O conceito de identidade, assim como o de Agência, é variável e fluida. Um fator, porém, é decisivo, dividindo-a em dois contextos, segundo Diniz-Pereira (2016): o social (ou político e cultural) e o pessoal. Também similarmente ao conceito anteriormente explorado, a construção da identidade está estreitamente ligada ao conceito de língua, visto que somente nos tornamos indivíduos mediante nossa inserção e posicionamento na língua(gem). Segundo Bakhtin (1990) o sujeito ao atuar em discurso constrói signos que se formam em diálogo entre seu interior e exterior ou individual e social, e, sendo assim, nossa identidade muda de acordo com os contextos que nos inserimos e os discursos que internalizamos, fortemente afetada pelas relações as quais construímos pelo caminho (BRITZMAN, 1991).

Desse modo, escolhi tratar da construção identitária como um processo dialógico e estético, conforme postulado por Borges, Araújo e Amaral (2016), não normativo, prescritivo e

controlador no qual a identidade docente é para sempre inacabada, e conquistada a partir do convívio e atuação social (BRITZMAN, 1991). Todos esses fatores contribuem para a utilização do conceito de “língua” e “Outro” por Bakhtin (1990), no qual a existência do “eu” e sua enunciação do discurso tornam imprescindível a existência de um Outro que intercede, decodifica e influencia o “eu” na sua construção como sujeito. Ou seja, ocorre, então, a influência do social na construção identitária já que, segundo Buber (1979, *apud* NIEDERAUER; AZEVEDO, 2018, p. 5) “torno-me Eu na relação com o Tu”.

Além disso, a cultura dominante, tanto econômica quanto esteticamente, e a pressão social da visão de posição desejada a ser assumida pelo docente influenciam na construção da identidade interligada com o conceito de *glocal*. Nessa perspectiva, valores são internalizados (tanto provindos da cultura global quanto da local) e, por meio disso, o discurso expressado perpassa e negocia conceitos como o de “conformidade”, de Britzman (1991). A partir desse conceito, o indivíduo se posiciona a favor ou contra o senso comum, sendo esse já estabelecido em um modelo repressivo de construção de modelos de identidade, negociando significados (DINIZ-PEREIRA, 2016) e criando sua própria visão, ou *self ideal* (BLASI, 1984), acerca do que é ser um “bom professor”. No meu caso, em específico, comungo da visão carregada pelo programa de formação de professores *Teach for America*, analisado por Diniz-Pereira (2016) em sua pesquisa, em que considera bem sucedido o professor que apresenta três características vitais: compromisso, paixão e envolvimento.

Ainda contribuindo para a característica mutável da identidade, Bakhtin (2015) pontua que a imagem tida pelo outro é elaborada pela imaginação e pelo relacionamento entre sujeitos, o que conversa com a conceituação de identidade por Borges, Versuti e Piovesan (2012), que descrevem a identidade como o agrupamento de significações internalizadas por um indivíduo e ressignificadas pelo outro, já que, ainda segundo os estudos bakhtinianos, nos enxergamos através do nosso reflexo percebido pelo outro, em um determinado cronotopo, que é definido por Bakhtin (2018) como uma unidade de espaço e tempo onde ambos os conceitos são interligados. Essa construção acontece, segundo Borges, Araújo e Amaral (2016), por meio do agir e interagir entre indivíduos de visões diferenciadas, em que a comunhão e conflito de significações resultam no surgimento de novas.

Essa conceituação infere, também, a impossibilidade de atribuir ao processo de construção de identidade o caráter essencialista, caracterizado por Britzman (1991) como

“modelo repressivo”, visto que muitos fatores, internos e externos, interferem na nossa construção de significados e tornam a jornada de formação identitária única e heterogênea. Tais elaborações são relevantes para indivíduos inseridos na classe docente e principalmente por eles, visto que o ato de lecionar, em seu caráter dialógico, infere que a interminável construção identitária é influenciada pela história individual e também pelas interações realizadas entre professor e aluno, sendo estas baseadas em “dependência mútua, compromisso e interação social” (BRITZMAN, 1991, p. 237), em que o primeiro influencia seu trabalho, mas é também influenciado por ele. Esse processo pode ser denominado como crítico integrativo, conforme postulado por Apple (1986), que se caracteriza por integrar preceitos estruturalistas à inserção do indivíduo no aspecto social, que interage e é afetado por aspectos plurais disponíveis no cronotopo.

Romero e Pereira (2021) pontuam que a construção da identidade docente, sendo interligada e influenciada pela individual, é um processo inacabado e extremamente ligado ao aspecto social, sendo assim afetado estreitamente pelas experiências tidas pelo sujeito em toda sua formação profissional, o que torna extremamente valioso e transformador o trabalho de análise, reflexão, e significação de narrativas para construção e desconstrução de ideais e identidades.

Além disso, a visão socialmente aceita acerca da disciplina ministrada, a língua inglesa, é creditada e forte influência da posição assumida e internalizada pelo professor em formação. Ainda segundo Romero e Pereira (2021), a inserção da disciplina como obrigatoriedade no currículo brasileiro é recente, acontecendo somente em 1996. Sofre, ademais, com descaso e desvalorização nos dias de hoje, quando ainda se desconhece os plurais eixos abordados no ensino e que vão além do estudo de gramática, para incluir o cunho social, intercultural, e crítico do indivíduo. Esses fatores afetam diretamente o emocional dos profissionais e interferem profundamente na motivação e construção da identidade docente (BARCELOS, 2020, p. 19).

2.3. TELETANDEM

O objeto de análise desta pesquisa são diários narrativos referentes às experiências tidas durante três participações consecutivas no programa de intercâmbio de linguagens em formato

Teletandem, durante os anos de 2022 e 2023. Esses diários foram escritos em contextos diferentes, sendo as narrativas correspondentes às primeiras participações escritos posteriormente, enquanto o registro da terceira acontece concomitantemente à sua realização, o que permitiu a anotação de características intrínsecas e extrínsecas pontuais à minha atuação e de minhas parceiras que poderiam ter sido esquecidas com o passar do tempo, em registro posterior.

Nesse sentido, o formato originário desse método de aprendizado de línguas, o Tandem, cujo nome remete à bicicleta que acomoda e exige duas pessoas contribuintes, tem sua inauguração na década de setenta na Alemanha, onde surge a ideia de agrupar dois estudantes de línguas adicionais com o objetivo comum de aprendizado linguístico. Quando o modelo é trazido para o Brasil em 2006 e implantado na Faculdade de Ciências e Letras da Unesp de Assis, pesquisadores e profissionais atuantes na área decidem adequar o método ao contexto educacional brasileiro e adicionando o caráter virtual e à distância, denominando a nova vertente como Teletandem (TELLES; VASSALO, 2006).

É então implantado o “Projeto Teletandem Brasil-Língua estrangeira para todos” (TELLES, 2006), que rapidamente se propaga para outras faculdades ao redor do país, popularizando o método de internacionalização à distância por meio da formação de pares de estudantes de línguas adicionais com falantes nativos da língua estudada, a fim de permitir um ambiente frutífero e possibilitador de experiências, aprendizados e situações de fala até então inalcançáveis para grande parte do grupo foco agora incluído.

Telles e Vassalo (2006) então contribuem para, além da nomenclatura, estipularem preceitos a serem exercidos pelos participantes, de modo a explorar e aproveitar ao máximo as interações, sendo eles: igualdade, reciprocidade e autonomia. Dessa forma, a igualdade prevê o uso das línguas separadas e em iguais medidas de tempo, possibilitando equivalência de oportunidade a ambos os participantes. A reciprocidade explora a empatia dos aprendizes, visto que determina que as partes ajam de modo a proporcionar a melhor experiência ao parceiro, fazendo seus esforços, ânimo e interesse equivalentes. Já a autonomia garante aos participantes livre escolha de horários, temas e como abordá-los, livrando-os das formalidades que acompanham o estudo de línguas em uma disciplina estruturada e realizada em um ambiente institucionalizado como a universidade.

As regras, influenciadas pelos preceitos apresentados previamente, são claras e não restritivas: são feitas duplas, as quais devem realizar reuniões de uma a duas horas de duração

por semana, e em que o tempo de interação é dividido pela metade, de modo a praticar e alcançar ambas as línguas-objetivo dos participantes. É estimulado, também, que os aprendizes não se restrinjam aos tópicos pontuados nos guias oferecidos pelos professores orientadores, mas que explorem seus interesses, o que lhes cerca, seu modo de viver e costumes, já que uma importante parte do estudo de línguas provém do conhecimento da cultura na qual essa acontece e se transforma. Ainda, durante as ocorrências de mediação pelos professores orientadores apontados, que os estudantes reflitam ativamente sobre o processo, experiências, e mesmo os sentimentos provocados pelo processo, já que esses muito falam sobre, influenciam e contribuem para o aprendizado de línguas adicionais.

Esse “novo” processo, quando comparado com o ensino tradicional, permite o resgate do que é apontado por Messias e Telles (2020, p. 732) como “o foco central da licenciatura: a formação de professores”, visto que viabiliza a inserção e ação dos futuros professores em “ações efetivamente pedagógicas” (MESSIAS; TELLES, 2020, p. 732), ações essas que são raras e, em grande parte, não aproveitadas ao máximo pelos graduandos, ainda mais em Língua Inglesa quando inseridos em um cenário de dupla licenciatura. A participação no projeto, ainda segundo os autores, permite que o graduando saia da sua zona de conforto, tanto como aprendiz quanto como docente, para empatizar e agir de modo a facilitar o processo de aquisição ao criar e aplicar novas práticas e metodologias, para si e para o outro, além de refletir não somente no sucesso da sua atuação singularmente, mas levando em conta o todo, desde influências do passado até planos para serem adotados no futuro.

Esse processo de reflexão é muito valioso e, adicionado ao estudo de narrativas, permite uma análise focada e embasada de práticas, reações e relações, em que o estudante assume o papel privilegiado, e pouco exercitado, de pesquisador do próprio exercício. É por meio da vivência nesse “terceiro espaço”, conceito baseado nos estudos de Bhabha (1990), que se explicita a existência de “entre-lugar” situado no meio do caminho entre teoria e prática em que ambas estão interconectadas e em uso, em que o estudante investiga, modifica, critica, constrói, e se conscientiza de suas habilidades, dificuldades e sua própria trajetória de identidade docente, em perpétua construção e transformação de acordo com as interações feitas e posicionamentos tomados durante a vida.

Messias e Telles (2020) exploram, ainda, que no papel privilegiado do graduando como estudante e docente, que habitam concomitantemente a mesma mente. Assim, ele se permite não

só visualizar dificuldades e expectativas, mas também agir de modo a sanar problemáticas e direcionar contra expectativas não-realísticas, descobrindo-se agente transformador no processo de ensino-aprendizagem e detentor de uma responsabilidade sobre esse processo. Esses ensinamentos, como um todo, são imprescindíveis para a criação de um profissional capaz, empático e preocupado com os afetados pela sua atuação, e em constante atualização de práticas e métodos, buscando sempre oferecer um tipo de ensino o qual gostaria de receber.

2.4. NARRATIVAS

O estudo de narrativas já se estabelece como importante ferramenta de formação de docentes ao redor do mundo. Citada no Brasil inicialmente pelo professor João Antonio Telles, a pesquisa acadêmica com narrativas no contexto da Linguística Aplicada (MELLO, 2020) oportuniza que o estudante experimente posicionar-se como pesquisador de uma outra, ou da própria, jornada, possibilitando uma nova visão acerca do processo de ensino-aprendizagem de línguas a partir do momento que esse se distancia do momento vivenciado para analisá-lo (BARCELOS, 2020).

A pesquisa narrativa, e com narrativas, lida tanto com histórias individuais como coletivas, vista que, como é descrito por Barcelos (2020), o próprio ensino de língua inglesa nas escolas brasileiras apresenta uma narrativa em si, sendo esta construída pelos professores e alunos inseridos nas ocorrências de ensino e seus sentimentos derivados do processo. Entretanto, existe uma diferenciação entre os dois tipos de pesquisa apontados anteriormente, visto que apesar dos dois tipos utilizarem o mesmo objeto de pesquisa, as abordagens se distinguem. Apoiando-me nas definições de Barkhuizen, Bazon e Chik (2014), a pesquisa narrativa se encarrega de contar, mas também analisar dados das histórias, enquanto na pesquisa com narrativas os dados analisados são as narrativas em si (BARCELOS, 2020).

Continuando a diferenciar metodologias, é interessante comentar que distintos tipos de objeto, com suas funções específicas, podem ser utilizados pelo pesquisador, resultando em plurais métodos de pesquisa. São alguns exemplos : entrevistas, diários, e autobiografias, em que as entrevistas contam histórias de si e de outros, os diários escrevem de si para si, e as autobiografias escrevem de si para o outro. Segundo Romero (2020), a pesquisa de

autobiografias contribui significativamente para a formação de docentes, visto que permite o acesso a fatores internos vitais para a construção da identidade, permitindo ao pesquisador observar e, ademais, intervir no processo e repensar suas práticas docentes ao praticar a própria “subjetivação profissional” (MELLO, 2020, p. 47).

Segundo Barcelos (2020), a pesquisa narrativa é influenciada profundamente pelos aspectos: a) temporal, visto que reconta o passado e reflete no presente com a intenção de traçar o futuro; b) pessoal, analisando sentimentos e objetivos; c) social, ao levar em conta ambientes, posições e as relações de poder, o que inclui a identidade de gênero, e, por fim, d) espacial, que em muito contribuem para fornecer ao pesquisador uma visão contextualizada de escolhas e práticas feitas pelo sujeito foco do estudo.

Com relação ao aspecto temporal, Mello (2020, p. 49) esmiúça de que forma a análise de narrativas contribui para a formação docente ao ilustrá-la como um “processo intenso de reflexão” que começa antes mesmo da escrita, ao relembrar as práticas e recontar para si, e que transforma, ao redigir e com o objetivo de externalizar suas vivências e pensamentos, em uma demonstração de vulnerabilidade ao oportunizar a observação e críticas por terceiros que viabiliza a construção de uma prática docente elevada e resultante de pensamento coletivo, corroborando para o aspecto explicitamente social da construção da identidade docente.

Por esse motivo, e muitos outros, torna-se vital o trabalho com narrativas e consequente análise e reflexão de identidades em contexto de formação inicial de docentes, como é apontado por Romero (2010, 2019) no decorrer da carreira profissional, visto que, assim como a construção da identidade, é um processo inacabado e para sempre continuado, e também deve ser o exercício do papel de pesquisador no profissional licenciado.

2.5. PÓS-MÉTODO

Balboni (2008) classifica métodos como um conjunto de práticas que regulam a utilização de instrumentos facilitadores de ensino como a apostila e outras tecnologias, resultando em modelos a serem seguidos em práticas de docência de modo a direcionar interações entre alunos e professores. De acordo com Grandi e Cechinel (2021), os métodos de ensino influenciam profundamente na percepção e consequente aquisição de uma língua

estrangeira pelo estudante. Entretanto, desenvolvidos em um particular contexto social e temporal e utilizando-se de conceituações de língua específicas, essas formulações acabam por gerar diferentes resultados quando introduzidas a um novo contexto nas salas de aula brasileiras.

Sendo assim, a proposta e eficácia postuladas por muitos métodos de ensino não é alcançada pela maioria das salas de aula, visto que cada turma se encontra em um ambiente, tem ao seu dispor diferentes recursos e plurais tipos de inteligência a serem potencializados. Isso sem mencionar o fato de não considerarmos a obrigatoria inclusão de alunos com deficiência e que, nesse sentido, não se adequariam à maior parte dos métodos popularizados, visto que a maioria deles foi desenvolvida décadas atrás, sem considerar especificidades inclusivas.

Com o objetivo de solucionar essas lacunas, Bala Kumaravadivelu propõe, em 1994, a Pedagogia do Pós Método, que critica não só a utilização estrita e desavisada de métodos finalizados em si, mas a cultura metodológica e hierárquica, como é apontado por Ortale, Ferri e Silva (2021), em que o fato dos métodos serem escritos por pesquisadores influentes da área cria um sentimento de inadequação de tomada de ação diferenciada e não emprego dos métodos pelo professor de línguas menos experiente e diminui aqueles que se recusam a seguir o indicado por esses especialistas, que passaram anos à procura do “método ideal”.

Segundo Kumaravadivelu (2001), a mudança deve acontecer não só nos âmbitos imediatamente educacionais, como a sala de aula e ferramentas utilizadas, mas no próprio pensamento, adicionando o caráter político e histórico à lista de habilidades praticadas pelos professores no ato de planejamento e realização de suas aulas, desencadeando o “amadurecimento” (BELL, 2003, p. 326) das práticas docentes. O autor modifica, ainda, as conceituações de método e metodologia, definindo o primeiro como estipulações de práticas feitas por pesquisadores acerca de como agir no ato da docência, enquanto o segundo termo se refere às práticas concretas realizadas pelos professores no processo de ensino objetivado (KUMARAVADIVELU, 2006).

Em seus textos, Kumaravadivelu comunga de conceitos como o senso de plausibilidade de Prabhu (1990), que dita que as decisões pedagógicas a serem tomadas pelo professor devem se relacionar às vivências e aos entendimentos estabelecidos no histórico pessoal do profissional, juntamente com as condições de ensino para a construção da prática docente.

Desse modo, abre-se o leque de possibilidades e requisitos para a escolha de práticas a serem utilizadas. Deve-se considerar as ideologias e relações de poder, os contextos didáticos,

econômicos e sociais, os objetivos e necessidades dos alunos, em uma ação que Ortale, Ferri e Silva (2021) descrevem como “atuação crítica do profissional” e conversa com Kumaravadivelu (2003) ao pontuar a autonomia como sendo um pragmatismo baseado em interrelação de teoria e prática, além de auto-observação interior e coletiva como propostas de ação atualizadas direcionadas a professores, de modo a ampliar o alcance da prática de ensino de línguas para além do âmbito educacional, provocando mudança pessoal e, em decorrência, social.

Para Kumaravadivelu (2003), a Pedagogia do Pós-método infere a realização de práticas e estratégias que influenciam e objetivam não somente a incrementação do aprendizado e participação em sala de aula, mas a mediação para criação de habilidades que transformam os cidadãos políticos e sociais em formação. Para que isso aconteça, o autor introduz as macro estratégias, sendo elas influenciadas por características teóricas e sociointeracionais observadas pelo professor no contexto de prática. Elas devem servir como uma orientação geral de docência, resultando na criação de micro estratégias móveis e adequadas aos receptores e suas particularidades.

As macro estratégias, nesse sentido, são: a maximização de oportunidades de aprendizado, a minimização de discrepâncias na aplicação e recepção de teorias, o encorajamento da participação ativa e promoção de autonomia nos alunos, a integração das quatro principais habilidades linguísticas, a atenção às características incorporadas e em utilização na língua, a escolha e uso de materiais relevantes aos contexto sociopolíticos, históricos e objetivos que ilustram as regras formalizadas e sua função na língua, e o entendimento pelos alunos de seu papel privilegiado como conhecedores e praticantes da língua.

Em suma, a escolha dos conceitos de agência, identidade docente e Pós-Método como base teórica sugere uma realização em conjunto, isso quando o contexto for de análise reflexiva de narrativas e, principalmente, quando considerarmos a singularidade das experiências que formam os dados em questão, sendo altamente benéfico para a formação docente.

Em minha atuação como aluna e professora durante o projeto, ocasionadas pelos momentos de interação, fiz escolhas que modificaram minha didática e, conseqüentemente, minha identidade docente, escolhas essas que são de difícil observação em campo, necessitando, porém, de uma reflexão mais a fundo que é alcançada pela análise de narrativas.

A seguir, explorarei a metodologia a ser utilizada para a análise desses dados autobiográficos, buscando adicionar à pesquisa um caráter reflexivo e exploratório e que, em sua

realização, pode acrescentar ao apelo pela disseminação do uso dos conceitos esmiuçados acima no percurso de formação de professores de línguas adicionais.

3. METODOLOGIA

O presente trabalho se posiciona como uma pesquisa qualitativa (BORTONI-RICARDO, 2008), uma vez que presume a observação de práticas e de interação social que as engloba. Assim, essa observação é uma consequente significação feita por uma professora em processo de formação agindo em um papel de pesquisadora. Para isso, analiso diários reflexivos autobiográficos que relatam cerca de três momentos particulares de participação do Projeto Teletandem, ofertado pelo Departamento de Estudos de Linguagem na Universidade Federal de Lavras.

Serão identificados excertos que respondem às perguntas de pesquisa e esses serão analisados de modo a ressaltar a dialogicidade do discurso relatado, conforme é descrito por Britzman (1991), buscando apontar eventos de construção de Identidade Docente, e, conforme Miller (2014), de modo a identificar ocorrências de Agência em situações de interação entre a minha participação e a de minhas três parceiras, ambos partindo do pressuposto apontado por Romero (2020), de que a linguagem, em seu papel de construtor da imagem do sujeito, tem muito a dizer acerca de seu posicionamento e influências.

Na vertente agentivo, darei enfoque a episódios de Agência Relacional, conceito postulado por Edwards (2007) e já discorrido no presente trabalho, enquanto interrelacionado com utilizações da Pedagogia de Pós-Método desenvolvida por Kumaravadivelu (2003), e Agência Individual que, conforme Ninin e Magalhães (2017), aparece como ações intencionadas tomadas pela autora e decorrentes de interesse na realização do processo de aprendizado em conjunto.

O contexto de onde surgiu a inspiração para a escrita desse trabalho e das narrativas a serem analisadas, é composto pelo ano de 2022, do mês de Janeiro a Maio, de Setembro a Dezembro e, por fim, no período de Janeiro a Maio de 2023. Durante cada uma das ocorrências, me encontrava matriculada no curso de Letras - Português/Inglês da UFLA, Universidade que oferece vagas para a participação desse projeto desde 2020, como já foi apontado anteriormente. No hemisfério oposto, alunos da Universidade de Columbia matriculados no curso de Língua Portuguesa são escalados para participar do projeto, de modo a permitir uma prática contextualizada e mais próxima da realidade da língua a qual estudam. Vale lembrar, então, que os pares são escolhidos de acordo com a proficiência nas linguagens objetivadas.

Para a presente análise, destaco algumas informações que farão parte do processo de análise na seção seguinte. Eu, enquanto autora e participante dos eventos cujos excertos narrarei, me identifico com o sexo feminino, assim como todas as suas duplas, e, no período apresentado, tive, respectivamente, vinte e um (21), vinte e dois (22) e vinte e três (23) anos de idade. A primeira parceira, que será apresentada como Emma, tem a mesma idade que eu durante o evento de interação, e está inscrita no curso de Ciência Política e Governo. A segunda parceira, Nessa, é três anos mais nova, inscrita no curso de Ciência da Computação. A terceira e última parceira, Cara, também apresenta a idade que eu, inscrita no curso de Geologia. Os três nomes são fictícios.

Os dados a serem analisados foram produzidos por mim, no momento inicial da pesquisa para realização deste trabalho, com o objetivo de recontar minhas experiências e emoções acerca do que foi vivido durante as participações no projeto Teletandem UFLA. No entanto, enquanto os dois primeiros relatos foram escritos de modo posterior às experiências, o terceiro foi redigido de modo concomitante à realização dos encontros, o que permitiu uma interpretação diferenciada dos dados.

4. DISCUSSÃO DE DADOS

Anteriormente à análise dos diários em si, é vital retornar às perguntas, três ao todo, que nortearam o viés de pesquisa e a conseqüente escolha de excertos. Integradas aos conceitos da referenciação teórica, elas foram formuladas com o objetivo de identificar e explicar a ocorrência desses conceitos em situações reais de discurso, além de refletir acerca das possíveis causas e conseqüências que decorrem dessas escolhas.

A primeira, referente ao critério agentivo, é: “Quais indícios de Agência podem ser encontrados nos diários?”. A segunda, tratando do caráter pós-metodológico, questiona: “Quais são as escolhas feitas, sejam elas de material ou conteúdo, para auxiliar o ensino de português? Quais as justificativas para essas escolhas?”. E a terceira, mas não menos importante, explora o quesito reflexivo e introspectivo: “Como a experiência impactou minha construção identitária docente?”. Buscarei responder a todas elas, utilizando-me de excertos escolhidos e ecoando vozes especialistas que compõem as teorias utilizadas. Cada uma delas será abordada separadamente, na ordem de apresentação disposta acima, e, ao final, os achados serão relacionados com o objetivo de construir uma visão singular da ação de todos os fatores para a construção da experiência. .

4.1. “QUAIS INDÍCIOS DE AGÊNCIA PODEM SER ENCONTRADOS NOS DIÁRIOS?”

A presença de Agência permeia toda a narrativa escrita, aparecendo em sua vertente individual e relacional e, seguindo o postulado de Miller (2014) acerca da dialogicidade da ação agentiva, ocorre inserida nos momentos de interação entre mim e as demais participantes, sejam esses face-a-face ou durante a comunicação *behind the scenes*.

O primeiro momento escolhido é o qual acontece durante minha primeira participação no projeto, e que descreve a distribuição de papéis e responsabilidades para a organização das chamadas de vídeo semanais, aspecto importante do Teletandem.

“I was the one in charge of our schedules and organizing our meetings, sending messages reminding her (Emma) of our virtual encounters.[...]I was also in charge of reminding us to switch languages, and tried

to make it the most seamless in a way that didn't affect the fruitful talk we were having.” (ANEXO EMMA)

Nesse excerto, é possível identificar minha atribuição própria de papéis reguladores, como “mandar mensagens lembrando-a (Emma) dos nossos encontros semanais” e “lembrar-nos de trocar as línguas”. Essa atuação condiz com a descrição de Ninin e Magalhães (2017) sobre Agência Individual, tendo em mente que nessa vertente de Agência é comum e característica à tomada de decisões e à realização de ações intencionadas e orientadas de acordo a atender a demandas identificadas pelo indivíduo, em si mesmo e no outro, durante o momento de contato.

Ademais, é possível inferir que minhas ações descritas no relato se encaixam também no conceito relacional de Agência tido por Edwards (2007), já que a ocupação de tais cargos por conta própria auxiliam não somente a mim em meu processo de aprendizado individual, como também minha parceira, indicando minha oferta de auxílio na construção de um ambiente propício para o ensino-aprendizagem de línguas.

Em seguida, a segunda ocorrência é retirada da minha segunda participação no intercâmbio digital, em que mais uma vez é realizada uma ação intencionada e que objetiva a construção conjunta de conhecimentos pela dupla.

“For our first meeting, I went ahead and leveled up from just following the itinerary, instead using some colorful printing paper I had available to make cards with icebreaker questions [...]. The questions were written in Portuguese and English, to be answered in the particular language it was written in, giving us a chance to practice right away in an activity I hoped would be more entertaining, feeling more confident about coming up with a slightly different and innovative approach to our first meeting.” (ANEXO NESSA)

Nesse excerto, é possível verificar o relato de uma atividade de perguntas e respostas produzida por mim, motivada pela dificuldade enfrentada pela dupla em “quebrar o gelo” durante o primeiro contato via *e-mail*. Mais uma vez, Edwards (2007) e a Agência Relacional aparecem, visto que a criação de um exercício de conversação para além do costumeiro itinerário de apresentação demonstra minha intenção para além de uma positiva primeira impressão, acometendo uma potencialização do estudo de linguagens por meio de uma interação que explora as possibilidades de uso dessas, onde eu enquanto interlocutora do discurso me arrisco a participar de algo fora do roteiro.

A Agência Individual descrita por Ninin e Magalhães (2017) volta a se encaixar na ocorrência, visto que a produção da atividade atua como uma quebra de práticas, em específico o uso do roteiro durante a primeira interação face a face. Esse roteiro foi usado durante minha participação anterior e conseqüente elaboração de uma nova rotina, cujos resultados positivos justificam seu emprego novamente na minha próxima e última participação do projeto.

O próximo, e último excerto que ilustra essa pergunta de pesquisa, é referente à minha terceira participação no Teletandem. Mais uma vez, e demonstrando a conseqüente repetição de ocorrências, relato minha tomada de iniciativa para inserção de outra dinâmica, ou camada, à aquisição de linguagem em conjunto experienciada pela dupla a qual componho.

“On the day of our second meeting, I sent an email asking if she was still available to meet that day and if she would be interested in messaging, mentioning it would help us with our writing skills.” (ANEXO CARA)

Nessa ocorrência, apareço oferecendo à minha dupla a possibilidade de trocarmos mensagens de texto, interação a qual ofereceria ganhos linguísticos, a exemplo do exercício das habilidades de leitura e escrita, mas também ganhos sociais, oportunizando o estreitamento de relações e uma visão privilegiada da vida e cultura que englobam as línguas estudadas pela dupla.

É importante apontar, nessa ocorrência, a presença de caracteres fundamentais da dialogicidade descrita por Miller (2014): a tomada de ações intencionadas e transformadoras do meio, que ocorrem por meio da interação com o aspecto social global, e a negociação sempre presente nos momentos de interação, que fica explícita pela minha proposição de uma dinâmica que pode ou não ser aceita pela outra participante. Esse aspecto é compartilhado com Ninin e Magalhães (2017), que propõem a tomada de decisões em conjunto dentro do processo de Agência Individual, visto que ela necessita da interação, seja essa implícita ou explícita, para sua realização.

Minha escolha da atividade demonstra, ainda, a presença de Agência e sua dialogicidade (EDWARDS, 2007). Isto é observado pois as escolhas feitas por mim inferem meu conhecimento acerca do conceito de inteligências distribuídas, visto que a intenção por trás da atividade seria a troca de vivências para ampliação de conhecimentos por ambas as partes, além de ilustrar a responsabilidade mútua e compartilhada por mim e minha parceira na nossa construção de

habilidades referentes à aquisição de línguas, que acontece nessa ocasião por meio da realização de interações específicas, orientadas e objetivadas.

4.2. “QUAIS SÃO AS ESCOLHAS FEITAS, SEJAM ELAS DE MATERIAL OU CONTEÚDO, PARA AUXILIAR O ENSINO DE PORTUGUÊS? QUAIS AS JUSTIFICATIVAS PARA ESSAS ESCOLHAS?”

Ilustrando a Pedagogia Pós-metodológica de Kumaravadivelu (2003), minhas três participações e parceiras demandaram o uso de diferentes métodos e microestratégias, sendo estes escolhidos de acordo com a aplicação das macroestratégias, da observação e das constatações ocasionadas em constante reflexão acerca das particularidades, praticidades e possibilidades de cada conjunto de interações. Enquanto inseridas no Projeto Teletandem, a Língua Inglesa era tanto utilizada buscando o alcance de meus objetivos de aprendizado, a melhora da habilidade de conversação e pronúncia, mas também como facilitadora da passagem de informações e conceitos estruturais da Língua Portuguesa.

A primeira ocorrência escolhida para comentário acontece durante minha segunda experiência, na qual escolho o uso de uma abordagem mais centrada na linguagem e aprendizado de características estruturais da Língua Portuguesa.

“[...]I went ahead and took the chance to ask what her objectives were for the project and things she would like help with in Portuguese. She pointed out some grammatical syllabus: the past and future tenses, according to her, were something she struggles with, both structurally and using them, so I went with those to start.” (ANEXO NESSA)

A presença da palavra “objetivos”, motivação pela qual meu questionamento foi feito em primeiro lugar, ilustra minha preocupação com a definição das particularidades, conceito elencado como fundação do Pós-método por Kumaravadivelu (2003), anseios e intenções por trás da aprendizagem a serem utilizadas para a construção conjunta do roteiro de estudos da dupla à qual pertença, que será realizado de acordo com os postulados do autor: um “bottom-up process” (Kumaravadivelu, 2003, pág. 33). Ou seja, são identificados os “problemas”, ou lacunas de conhecimento, para encontrarem-se “soluções”.

Com a realização do questionamento, ajo no papel de “professora” incluindo e incitando a participação da “aluna” em seu processo de aquisição de linguagem. Nesse momento, eu me concentrava em elaborar atividades que integravam habilidades linguísticas para além da leitura e escrita, e das bases da metalinguística, de modo a monitorar as habilidades desenvolvidas durante sua realização. Após as aulas terminadas, os *slides* utilizados eram disponibilizados por mim à minha parceira por *e-mail*, incitando a prática do estudo autônomo e revisão de conceitos.

No parágrafo seguinte, há a continuação das atividades com a mesma parceira, após a finalização da revisão das conjugações da Língua Portuguesa indicadas como dificuldades, em que o foco muda mas o método utilizado é mantido.

“When we touched on all the tenses she had pointed out, we moved to practice conversation and pronunciation, her remaining objectives brought to my attention. Seeing as the slide mechanic had worked, and she seemed to appreciate the work I put into them, I continued using them, choosing topics that related to her interests: “Tá na hora de viajar falando português!”, “Chef de micro-ondas”, “Que comida de festa junina você é?”.” (ANEXO NESSA)

Novamente iniciando-me com considerações acerca da fundação da utilização do Pós-método, encontramos presente no excerto a prática das particularidades em minha ação continuada e embasada no monitoramento e na reflexão acerca de práticas utilizadas. Nesse caso, o uso de *slides* que resultou em um bom aproveitamento, sendo utilizados novamente para o estudo de uma outra temática.

Ademais, ajo novamente enquanto docente em um papel outro: a de mediadora de conhecimentos, facilitando a aprendizagem de informações e vocabulário já considerados pela parceira/aluna como “relacionados aos seus interesses” e, portanto, relevantes socialmente uma vez que se referem a questões culturais brasileiras, como é ilustrado pelos títulos apresentados. Assim, utilizando-me de uma abordagem que permite a observação de características formais da língua em uso situacional, de acordo com o foco temático das atividades, foram aprendidas regras integradas na língua em uso, explorando o caráter heurístico que aparece como uma das macroestratégias de Kumaravadivelu em toda a sua pesquisa, referindo-se à capacidade de auto descoberta do estudante.

No relato seguinte, há a terceira participação e dupla da qual participo, em que uma prática utilizada previamente é novamente mantida.

“After mentioning through emails that we shouldn’t extend ourselves on our presentations because I had an activity planned, I reused the cards from last time, having liked the positive results it obtained, and Cara was also happy to participate.” (ANEXO CARA)

Minha oferta de uma dinâmica diferente da esperada aparece, novamente, deixando à cargo da parceira escolher acerca da realização ou não realização da prática. Essa escolha ilustra não somente o caráter colaborativo do projeto, mas também meu uso do parâmetro de possibilidade de Kumaravadivelu (2003) que, novamente em papel de docente, faço uso da fluidez de papéis para conquista de uma formação social conjunta, que é desenvolvida a partir da interação de discursos.

Nesse sentido, minha escolha da atividade de “cartões”, com perguntas escritas nas línguas inseridas no processo, intenciona a aprendizagem de habilidades em conjunto, sendo todas as quatro principais no estudo de línguas adicionais (*listening, speaking, reading, writing*) acometidas e também explora e exalta os aspectos culturais da dupla ao qual estou incluída, a serem relatados por meio de nossas respostas e contribuindo para a ampliação dos aspectos linguísticos estudados e aprendidos.

A seguir, finalizando o subtópico, mais uma vez introduzo uma atividade de interação nova, dessa vez com minha terceira parceira (Cara), e que é ocasionada por um acontecimento singular.

“Since it was Easter week, I lined ingredients for Cara to choose blindly and that would be combined into two fillings for chocolate truffles.” (ANEXO CARA)

A data comemorativa de Páscoa, celebrada em ambas as nossas culturas, permitiu a criação de uma atividade relevante, uma vez que induziu a troca de experiências e de pontos de vista acerca de práticas culturais, atuando como um fator maximizador e provocador de oportunidades de aprendizado (KUMARAVADIVELU, 2003). Essa troca é enfocada no caráter social da língua, ou seu uso, e explora elementos extralinguísticos, como ideais e concepções particulares de cada país. Em ambos, o símbolo do ovo é utilizado, mas enquanto no Brasil ela aparece com o consumo de ovos de chocolate, nos Estados Unidos da América (EUA), segundo Cara me explicou, são utilizados “em natura” e coloridos na tradicional caça aos ovos organizada

por adultos para crianças. Desse modo, o processo de ensino-aprendizagem se torna significativo, o que facilita o entendimento e torna memorável a interação realizada.

4.3. “COMO A EXPERIÊNCIA IMPACTOU MINHA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DOCENTE?”

Enfim, chegamos ao meu objetivo primordial da análise de narrativas autobiográficas de experiência atentando-se para características agentivas e pós-metodológicas exercidas na minha atuação: o estudo do impacto do processo de experiência, análise e reflexão para a construção da identidade docente. Procurarei discutir pormenores, tornar visíveis influências dialógicas invisíveis, e chegar a uma de muitas conclusões possíveis, levando em conta o ponto de vista restrito provido da escolha de teorias de estudo, em específico o estudo feito por Romero (2020) e Britzman (1991).

No primeiro exemplo, o contexto temporal retrata a minha primeira participação e dupla, durante e com a qual devo escolher como agir quando corrigindo deslizos estruturais e de conjugação cometidos pela minha parceira, Emma.

“Emma struggled sometimes with conjugating verbs.[...]My way of helping her came in the form of subtle corrections, which would happen by me repeating the phrase she had just said with the correct structure while wording it like I was making sure I understood what she had just said.” (ANEXO EMMA)

Aqui, encontra-se presente uma escolha feita por mim ao ter que responder a erros gramaticais cometidos durante os diálogos tidos pela dupla a qual integro. Nesse sentido, escolho agir de modo a corrigi-la de modo sutil, utilizando-me da repetição de sentenças incorretas, a fim de não causar a quebra do ambiente de frutífero aprendizado que é possibilitado pelo ar informal e não estritamente regulador da fala. Nessa representação de abordagem, fica explícita minha utilização da língua como mediadora da construção de conhecimentos e desenvolvidora de práticas e, conseqüentemente, da identidade docente (ROMERO, 2020). A simples escolha de corrigir de uma maneira ou outra, utilizar-me da linguagem informal em ambiente de estudo, inferem a construção de práticas com base nas realidades vividas e apontam para minha interação dialógica e não prescritiva enquanto professora (BRITZMAN, 1991), que se adequa às demandas

para a escolha do repertório linguístico a ser utilizado, sendo necessariamente sujeito a mudanças, como é demonstrado no próximo excerto.

A seguir, a interação é retirada da minha segunda participação no projeto, em que a mudança de parceira ocasiona a consequente mudança de abordagem por mim enquanto professora em formação.

“Looking back, I notice that I took the lead more strictly regarding our meetings than I did with Emma [...]. It could’ve been a wrong decision, but it was what I considered best at the time, and hopefully it was, since it was a great experience and made me discover and lean on a new side of myself in language learning: as a teacher.” (ANEXO NESSA)

Minha segunda parceira, Nessa, se diferencia das outras participantes, comigo inclusa, ao apresentar uma personalidade mais reservada e a fala mais concisa. Nesse sentido, acredito que seria improdutivo e ineficaz se eu utilizasse, naquele momento, a mesma abordagem realizada com a primeira parceira, Emma. Portanto, optei pela mudança para um posicionamento mais convencionalmente estruturado, demonstrando, assim, a característica moldável da atuação docente, que toma forma de acordo com a experiência individual tida com a aluna em questão (BRITZMAN, 1991; ROMERO, 2020), isto é, a depender das circunstâncias que englobam a prática. Nessa perspectiva, fica visível a importância de, em minha ação como professora, ser capaz de identificar as múltiplas vozes que agem e com elas suas realidades, que muitas vezes se diferem das que conheço ou que sou acostumada a lidar, e que em exercício e experiência também constroem a minha identidade docente, que não se trata de uma só face, mas várias combinadas.

O último excerto a ser analisado traz a conclusão final à qual cheguei após minha terceira e última participação, e encontra-se no último parágrafo da narrativa autobiográfica escrita concomitantemente com meu exercício do papel de aluna e docente.

“All in all, my experience being paired together with Cara was far beyond my expectations, as she didn’t regard me entirely as a student, who was limited to easier subjects of conversation, but as an equal who was there to challenge themselves and learn as much as possible.” (ANEXO CARA)

Esse fim do relato mostra-se enquanto um dos pilares de aquisições para a minha formação como docente. Nele, reflito sobre o papel de contribuição, ou dependência mútua (BRITZMAN, 1991) exercido por ambas as parceiras e que resultou em um aprendizado além do

esperado por mim, e a aquisição de conhecimentos de talvez impossível alcance se nós não nos encontrássemos inseridas no contexto específico do Teletandem.

Em nossas discussões, abordamos temáticas avançadas e de nichos específicos, como a geopolítica de Bangladesh, o significado de ser “fluente”, e até mesmo o impacto que a pandemia do COVID-19 ocasionou no nosso dia-a-dia, informação essa que é restrita à interação com alguém que viveu na pele os eventos. Esse caráter globalizado e político é extremamente necessário para minha formação docente (ROMERO, 2020), visto que o professor age e é influenciado por decisões e propostas políticas, estando implícito à sua atuação ser crítico e atuante nesse ciclo de poderes.

Além disso, a aceitação e alta consideração oferecida pela minha parceira ajuda a quebrar as figurativas algemas que restringem minha atuação como professora de língua adicional (ROMERO, 2020), que se acha sempre incapaz da prática ao nível esperado. Passo a não comparar, mas utilizar-me da constante negociação entre língua nativa e não nativa para a construção de significações posicionadas, únicas e geradas pela experiência e, portanto, fundacionais da minha identidade docente não completa, mas em seu contínuo estado de transformação e adequação para melhor atender ao que depende e espera do professor no processo de ensino-aprendizagem.

4.4. RESPOSTAS ÀS PERGUNTAS DA PESQUISA

Ao considerar as ocorrências agentivas nos textos narrativos autobiográficos, chego à conclusão que minhas escolhas foram, em sua execução, necessariamente intencionadas ao alcance de objetivos linguísticos individuais, comuns e unicamente pertencentes às parceiras. As decisões, que foram tomadas em grande parte de modo compartilhado (NINI E MAGALHÃES, 2017), ingerem que ambas as partes, ao compartilhar vivências e inteligências individuais resultantes de vivências (EDWARDS, 2007), em atividades significativas (MILLER, 2014), demonstram que a agência ocorre por todos os participantes do evento, em sua vertentes individual e relacional, permitindo a construção de conhecimentos.

Já referente à escolha de materiais e conteúdos e suas justificativas, explicita-se o necessário entremeio da Pedagogia Pós-Método de Kumaravadivelu (2003) na prática docente

dialógica. Ao considerar objetivos e dificuldades, ampliar oportunidades de aprendizado, adequar práticas ao contexto e receptores e integrar habilidades linguísticas na realização de atividades testadas e que obtiveram bons resultados, minha ação como docente torna-se Pós-metodológica. Ademais, necessariamente incluindo as "alunas" na produção de planejamentos, as justificativas de escolha de materiais e conteúdos apresentam-se intencionadas pelo aprendizado de Língua Portuguesa das parceiras que, mais uma vez, apontam, demonstram e explicam a necessidade de construir métodos condizentes com as necessidades observadas, não limitando-se a métodos prontos.

Finalizando, ao refletir sobre a experiência como um todo e sua relação ou influência na minha construção de identidade docente, percebo-a enquanto profundamente significativa. Ao tornar-me ciente do meu uso da língua, a reprodução de discursos e sua contextualização em uso (ROMERO, 2020), encontro nos excertos reflexões acerca de práticas e mesmo construções profundamente fundamentais do ensino tradicional de línguas adicionais, como as posições aluno-professor e o modelo prescritivo e repressivo que engloba as práticas do segundo (BRITZMAN, 1991), ocasionando ressignificações importantes e que tornam-se pilares da minha prática e, conseqüentemente, minha identidade como docente.

Essa conclusão, em adição, explicita a qualidade insubstituível do projeto Teletandem na graduação, visto que, em sua realização, permite a experiência de entre-lugares e desenvolvimento de conhecimentos dificilmente ou incapazes de serem conquistados em circunstâncias tradicionais de formação de professores.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das reflexões aqui alcançadas, sendo essas considerações a presença de Agência em plurais categorias e o emprego de decisões e ações correspondentes à Pedagogia Pós-metodológica, chego à conclusão de que o estudo de narrativas autobiográficas e consequente reflexão de práticas embasada na escrita são fundamentais para a observação de características pedagógicas da docente em formação (ROMERO, 2020). Isso porque possibilita a autorregulação e a ação ativa na construção continuada do seu perfil de atuação. O processo capacita a pesquisadora à modificação ou adequação da sua identidade profissional, moldando-a de acordo a alcançar os ideais de posicionamento, ou "ser professor" (ROMERO, 2020), almejados.

Concomitante à e resultante da realização deste trabalho, reconheço que minhas ações descritas nas narrativas, mesmo desavisadas dos objetivos de pesquisa consequentes, demonstram que a prática intencionada transforma e impulsiona o aprendizado linguístico e que, ademais, afeta e motiva a prática docente agentiva. Ademais, na prática agentiva relativa ao meu aprendizado de Língua Inglesa, reconheço a importância da tomada de riscos e saída da zona de conforto pelo estudante, visto que esse afastamento na minha experiência possibilitou a ocorrência de oportunidades de ensino únicas e a aquisição de vocabulário de nicho dificilmente alcançados quando essa liberdade de arriscar-se não é usufruída pelo aprendiz. Minhas parceiras contribuíram muito para que isso acontecesse ao oportunizar um ambiente positivo e desprovido de posições de poder, que são esperadas na interação entre indivíduos de contextos tão diferentes, tratando-me como alguém de confiança e com que poderiam se abrir e conversar sobre tudo e, mais importante, de igual para igual, como alguém que ali estava para aprender, como elas estavam.

O espaço "entre-lugar" (BHABHA, 1990), gerado pelo projeto Teletandem, sem o qual este trabalho não seria possível, demonstra na composição de narrativas autobiográficas geradas em experiências que a identidade discente é vital e iniciadora da docente, visto que é enquanto aluno que o indivíduo começa a criar sua visão acerca do meio educacional e seus participantes, enxergando-se ou não agindo nele. É também enquanto aluno, e principalmente na sua formação superior, que o futuro docente enxerga mais claramente em si e no outro como o aprendizado significativo e seu planejamento didático deve resultar de uma dialogicidade de discursos, em

que o professor ativamente procura atender as demandas e necessidades ocasionadas pelo processo.

Acredito que a singularidade das experiências capacita muitas outras análises e reflexões embasadas em plurais teorias linguísticas não abordadas nesta pesquisa. Entretanto, encontro-me satisfeita com o resultado alcançado, uma vez que reconheço sua influência positiva na minha identidade docente que, mesmo não finalizada e em construtiva e constante adequação aos plurais cenários e contextos enfrentados, embasará e fruirá sempre dos aprendizados conquistados durante a minha mais importante ação como professora pesquisadora enquanto em fase de graduação.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Teachers & Texts: A Political Economy of Class & Gender Relations in Education**. New York: Routledge, 1986.

ARRUDA, Climene; VIANINI, Carolina. Narrativas e agência. *In: GOMES JÚNIOR, R. C. (org.). Pesquisa narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. p. 135-155.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 5.ed. São Paulo: HUCITEC, 1990.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOSHINOV, Valentin. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**.

Tradução de Michel Larud e Yara Frateschi Vieira feita a partir da tradução francesa (Paris, Les Éditions de Minuit, 1977). São Paulo: Hucitec, 13ª ed., 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do romance II: as formas do tempo e do cronotopo**. São Paulo: Editora 34, 2018.

BALBONI, Paolo. **Le sfide di Babele: insegnare le lingue nelle società complesse**. Novara: UTET, 2008.

BARCELOS, Ana. Compreendendo a pesquisa (de) narrativa. *In.*: GOMES JÚNIOR, R. C. (org.) **Pesquisa narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020, p. 17-37.

BARKHUIZEN, Gary; BENSON, Phil; CHIK, Alice. **Narrative Inquiry in Language Teaching and Learning Research**. London: Routledge, 2014.

BELL, David. Method and Postmethod: Are They Really So Incompatible? **Tesol Quarterly**, [S.L.], v. 37, p. 325-336, 2003.

BHABHA, Homi. **Nation and Narration**. London: Routledge, 1990.

BLASI, Augusto. Moral identity: its role in moral functioning. *In*: KURTINES, W. M.; GEWIRTZ, J.J. (Orgs.), **Morality, moral behavior and moral development**. New York, NY: John Wiley and Sons, p. 128-139, 1984.

BORGES, Fabrícia Teixeira; ARAÚJO, Patrício Câmara; AMARAL, Leticia de Castro do. Identidade na narrativa: a constituição identitária e estética da professora na interação com o aluno. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, [S.L.], v. 32, n. , p. 1-9, dez. 2016. FapUNIFESP (SciELO). DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-3772e32ne27>.

BORGES, Fabrícia Teixeira; VERSUTI, Andrea Cristina; PIOVESAN, Angélica de Fátima. LORQUEANDO: a literatura como vivência estética de si e do outro na educação à distância. **Revista Contrapontos**, [S.L.], v. 12, n. 3, p. 341, 6 nov. 2012. Editora UNIVALI. DOI: <http://dx.doi.org/10.14210/contrapontos.v12n3.p341-349>.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O Professor Pesquisador: Introdução à Pesquisa Qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

BRITZMAN, Deborah. **Practice Makes Practice: a critical study of learning to teach**. Albany: State University of New York Press, 1991.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Lentes teóricas para o estudo da construção da identidade docente. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 7, n. 1, p. 9-34, jan./jun. 2016

DUFF, Patricia. Identity, agency, and SLA. *In*: A. MACKEY, A. & GASS, S. (Orgs.) **Handbook of second language acquisition** London: Routledge, 2012, p. 410-426.

EDWARDS, Anne; D'ARCY, Carmen. Relational agency and disposition in sociocultural accounts of learning to teach. **Educational Review**, [S.L.], v. 56, n. 2, p. 147-155, 2004. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/0031910410001693236>.

EDWARDS, Anne; MACKENZIE, Lin. Steps towards participation: the social support of learning trajectories. **International Journal Of Lifelong Education**, [S.L.], v. 24, n. 4, p. 287-302, Jul. 2005. Informa UK Limited. <http://dx.doi.org/10.1080/02601370500169178>.

EDWARDS, Anne. Relational agency in professional practice: a CHAT Analysis. *In*: Actio: an **International Journal of Human Activity Theory**, n. 1, p.1-17, 2007.

EMIRBAYER, Mustafa; MISCHÉ, Ann. What is agency? **American Journal of Sociology**, [S.L.], v. 103, n. 4, p. 962-1023, Jan. 1998. University of Chicago Press. DOI: <http://dx.doi.org/10.1086/231294>.

GRANDI, Caroline Almeida Silva; CECHINEL, André. Relações entre a era pós-método no ensino da língua estrangeira, a educação libertadora de Paulo Freire e a pedagogia crítica. *In*: BACK, Angela Cristina Di Palma; CECHINEL, André; JESUS, Talita Duarte de (Orgs.). **Educação, linguagem e memória**: outras histórias. Criciúma: UNESC, 2021. Cap. 7. p. 135 - 158.

HIBARINO, Denise Akemi. **Vivências da agência docente nas aulas de língua inglesa no contexto do ProFIS-UNICAMP**. 2018. 267 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

KUMARAVADIVELU, B.. Toward a Postmethod Pedagogy. **Tesol Quarterly**, [S.L.], v. 35, n. 4, p. 537, 2001. DOI: <http://dx.doi.org/10.2307/3588427>.

KUMARAVADIVELU, Bala. **Beyond methods**: macrostrategies for language teaching. New Haven: Yale University Press, 2003.

KUMARAVADIVELU, Bala. **Understanding language teaching**: from method to postmethod. Londres: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

LEFFA, Vilson José; IRALA, Valesca Brasil. O ensino de outras línguas na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. *In*: LEFFA, Vilson José; IRALA, Valesca Brasil (orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula**: ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: Educat, 2014. p. 21-48.

MELLO, Dilma. Pesquisa narrativa e formação de professores. *In*: Ronaldo Correa Gomes Junior. (Org.). **Pesquisa narrativa**: histórias sobre ensinar e aprender línguas. São Paulo: Pimenta Cultural, v. 1, p. 38-61, 2020.

MESSIAS, Rozana; TELLES, João Antonio. Teletandem como “terceiro espaço” no desenvolvimento de professores de línguas estrangeiras. **ETD: EDUCAÇÃO TEMÁTICA DIGITAL**, [S.L.], v. 22, p. 731-750, 2020.

MILLER, Elizabeth. **The Language of Adult Immigrants**: Agency in the Making. Bristol: Multilingual Matters, 2014.

NIEDERAUER, Carina Maria Melchior; AZEVEDO, Tânia Maris. Subjetividade na e pela linguagem: a construção da identidade docente. **Educação**, [S.L.], v. 41, n. 3, p. 463-470, 30 dez. 2018. EDIPUCRS. DOI: <http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2018.3.29726>.

NININ, Maria Otilia Guimarães; MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. A linguagem da colaboração crítica no desenvolvimento da agência de professores de ensino médio em serviço. **Alfa**: Revista de Linguística, São José do Rio Preto, v. 61, n. 3, p. 625-652, dez. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1981-5794-1711-7>.

ORTALE, Fernanda Landucci; FERRI, Solange Aparecida Cavalcante; SILVA, Marcos Airam Ribeiro e. Pedagogia Pós-Método: o ensino de línguas como compromisso político para além da sala de aula. **Revista de Italianística**, [S.L.], n. 42, p. 176-189, 23 dez. 2021. Universidade de

São Paulo, Agência USP de Gestão da Informação Acadêmica (AGUIA). DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2238-8281.i42p176-189>.

PRABHU, N. S. There Is No Best Method – Why?. **Tesol Quarterly**, Washington, v. 24, n. 2, p. 161–176, 1990. DOI: <https://doi.org/10.2307/3586897>.

KUMARAVADIVELU, B.. Toward a Postmethod Pedagogy. **Tesol Quarterly**, [S.L.], v. 35, n. 4, p. 537, 2001. DOI: <http://dx.doi.org/10.2307/3588427>.

ROMERO, Tania Regina de Souza. **Autobiografias na (re)construção de identidades de professores de línguas: o olhar crítico-reflexivo**. Campinas: Pontes, 2010.

ROMERO, Tania Regina de Souza. Narrativas e as identidades do docente de línguas. *In*: GOMES JÚNIOR, R. C. (Org.) **Pesquisa Narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020, p. 86-109.

ROMERO, Tania; PEREIRA, Josilene. (TRANS)FORMAÇÕES NA IDENTIDADE DOCENTE NA VOZ DOS PIBIDERS. **Percursos Linguísticos**, [S.L.], v. 11, n. 27, p. 169-187, 19 abr. 2021. Universidade Federal do Espírito Santo. DOI: <http://dx.doi.org/10.47456/pl.v11i27.34152>. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/34152>.

ROMERO, Tania Regina de Souza; CASAIS, Allysson Augusto S. Construção Identitária no Processo de Aprendizagem de Língua e Cultura em Autobiografia de Imigrante. **Delta: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, [S.L.], v. 35, n. 4, p. 1-28, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1678-460x2019350412>.

SILVA, Gisvaldo B. O Pós-Método e o Ensino de Línguas Estrangeiras: Algumas Considerações acerca da Prática Pedagógica de Duas Professoras Universitárias. *In*: I FLAEL - Fórum de Lingüística Aplicada e Ensino de Línguas, 2008, Fortaleza. Anais do I FLAEL. Fortaleza: Editora da UFC, v. 01. p. 15-26, 2008.

TELLES, João. **Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos**. Projeto apresentado ao CNPQ nº 061/2005 (Seleção pública de projetos de pesquisa nas áreas de Ciências Humanas,

Sociais e Sociais Aplicadas). Assis: Unesp - Faculdade de Ciências e Letras, Departamento de Educação, 2006.

TELLES, João, & VASSALO, Maria Luisa. Foreign language learning in-tandem: Theoretical principles and research perspectives. **The ESPecialist**, [S.I.], v. 27, n. 2, p. 83-118, 2006.

VAN LIER, Leo. Agency in the Classroom. *In*: LANTOLF, J. P.; POEHNER, E. (Orgs.) **Sociocultural Theory and the Teaching of Second Languages**. London: Equinox, 2008, p. 163-186.

ROMERO, Tania Regina de Souza. Narrativas e as identidades do docente de línguas. *In*: GOMES JÚNIOR, R. C. (Org.) **Pesquisa Narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020, p. 86-109.

WERTSCH, James; TULVISTE, Peter; HAGSTROM, Fran. A Sociocultural Approach to Agency. *In*: FORMAN, Ellice A; MINICK, Norris; STONE, C. Addison. (Orgs.) **Contexts for learning: Sociocultural dynamics in children's development**. New York: Oxford University Press, 1993, p. 336-356.

ANEXO EMMA

1st experience

Before the start of my first meeting with Emma, I couldn't help but be anxious. Even if I had gotten to know and added to the project through a professor's recommendation, I felt that I lacked the skill to talk to a native English speaker. Our first few exchanges, although, were a motivation for me to continue: Emma was nice, answered me with high spirits, and even joined my silly habit of sending old school emojis, the ones you write with just letters and punctuation. We also decided to move our way of communicating with each other over to WhatsApp, an application she already had knowledge of and used to talk to her family back in Colombia, agreeing to send over messages every day, or every other day, in the language we were studying, telling each other of our day and stuff like that in order to practice writing, which also helped us bond easier.

But back to the first encounter, she was the one to call me at our chosen date/time, and I was surprised to see that although smiling and easygoing, she also appeared a bit nervous. That could've been due to numerous aspects, after all, meeting a new person is always a tad bit nerve-wracking, but it also meant, in my eyes, that she was hoping to make a good impression.

We went through the itinerary with questions that were provided to us by our professors and the conversation went by really easily, with both of us even diving into personal aspects of our lives, and at that time I decided that, since it seemed that the both of us had the objective of practicing pronunciation and conversation during the project, we should stick to our winning horses and continue with the same approach used in the first meeting for the following: talking freely with each other.

So, I proposed that we choose one subject for each week, that would be brought up by either part, and talk about it while following the project's rules of speaking for half an hour in Portuguese, then half an hour in English. We usually started in English, as I decided with her comfort in mind, and so that when we switched, she would already be too invested in talking to mind the slight grammatical errors or words that escaped her grasp.

Then, I felt like correcting her misses would be detrimental and act as a suppressant to our conversation flow, since it didn't affect my understanding of her sentences or arguments, only helping when she asked for guidance or direction: "How do you say x", or even in Portuguese: "Como se diz z". She also had the quirk of speaking in Spanish when she was struggling with saying something in Portuguese, in what I felt was her way of trying to make it easier for me to understand what she wanted or needed.

Looking back, I notice that most of our difficulties were also in sync, as we would ask the other a few times each meeting how to pronounce some words, or what words would fit our sentence's context best. Emma also struggled sometimes with conjugating verbs, especially with the past tenses, using "a caminhar, a tirar fotos", instead of "caminhei, tirando fotos", while forgetting to use it in "com (a) minha amiga". My way of helping her came in the form of subtle corrections, which would happen by me repeating the phrase she had just said with the correct structure while wording it like I was making sure I understood what she had just said, which worked every time and she never seemed put off by it, and repeated the sentences herself with the corrections.

My hardships were more conversational and involved my anxiousness, which always remained, even if dimmed after getting to know each other better. I tended to end most sentences with "and that's it" and "yeah", repeating "really" and "like" a whole bunch, and also sometimes struggling to find the exact words for things, like saying "supermarket" instead of "grocery store", "papers" for "assignments", while also struggling pronouncing words like "through". Emma's way of correcting mirrored mine, and after some time we were quick to ask for help upfront when we were having a hard time.

We spoke of many topics, from music, to movies, and even politics and our respective countries' management of the pandemic, which gave me a new perspective on the supposed common sense that first-world countries deal with things much better than we third-world folks. The topics chosen, most of the time, morphed into us talking about something else that came up while discussing, with us taking turns, listening to the other's point of view, then agreeing or disagreeing, while always trying to explain the way we felt and why but never imposing, even if we had a lot of similar views on multiple topics.

I was the one in charge of our schedule and organizing our meetings, sending messages reminding her of our virtual encounters. She also did her part, giving me a heads up when she was available to talk, since she had to conciliate work or classes before and after most of our encounters. I was also in charge of reminding us to switch languages, and tried to make it the most seamless and in a way that didn't affect the fruitful talk we were having. So, when I noticed that our scheduled time was coming to an end and we were invested in an argument or topic, I'd bring up to her that we should make what we were talking about the topic for our next meeting, the reason why "Team Edward or Jacob" was the chosen topic for our second to last meeting, which led to us talking about our types, then our romantic misfortunes, and I felt then, and still feel now, accomplished that we both formed a relationship that enabled that kind of talk to happen without being weird or uncomfortable. Emma is older than me by a year, a political Political Science student at that time, and after finishing her undergrad, she had plans to work abroad as an English professor in Spain.

ANEXO NESSA

2nd experience

With a successful first experience, my participation in the project for a second time wasn't a hard decision to make. I was confident I could do it and thought that if we could just go with the flow like it was with Emma, there would be no going wrong. Except, even at our first exchange of emails, I noticed that Nessa, my new partner, wasn't as expansive as I was predicting. Taking that into consideration, I refrained from suggesting any other platform or app to host our communication, not wanting to perhaps make her uncomfortable, and we ended up talking via email the whole time. I now regret that choice, since it failed to produce more chances to bond, and we only contacted each other on the days of our meetings, while also missing on practicing our writing skills, as I had done with Emma.

For our first meeting, I went ahead and leveled up from just following the itinerary, instead using some colorful printing paper I had available to make cards with icebreaker questions I found online written on them. The questions were written in Portuguese and English, to be answered in the particular language it was written in, giving us a chance to practice right away in an activity I hoped would be more entertaining, feeling more confident about coming up with a slightly different and innovative approach to our first meeting.

When the time arrived, we introduced ourselves face to face and then put into action the activity I had already let her know about via previously sent emails, where she agreed to do it, seeming interested. It worked like this: I would show her the cards, she'd pick the color, I would read the question and she answered, then me after. We switched places picking and answering every turn, and managed to bond some, but ended up finishing the questions with still some minutes to spare on that same hour, so I went ahead and took the chance to ask what her objectives were for the project and things she would like help with in Portuguese.

She pointed out some grammatical syllabus: the past and future tenses, according to her, were something she struggled with, both structurally and with using them, so I went with those to start.

On the next week, prior to our meeting, I studied the syllabus, choosing the future tenses to go first, and prepared a slide presentation, since I felt more confident having a guiding rope to follow in case I deviated from what I had prepared and hoped to accomplish. Nessa reacted positively surprised by my preparation, even commenting on my supposed “gift” for making pretty slides. I structured the presentation into four stages: first explanations of the structure and offering examples, then a first try at handling the syllabus by pinpointing it or explaining its coordination in a sampled text, and finishing with a straight-up conjugation activity, where she had to make phrases in Portuguese using the verb given in the infinitive, and I was right there to help in case she needed any.

After the class, I made sure to ask for her considerations: had it helped, did she think it was an appropriate way of revisiting the syllabus, and with her positive remarks I chose to make it the approach, or mold, for all our grammatical-focused classes.

The past tenses, the ones she had the most difficulty with, were also joined in groups of two per meeting/presentation, where I made a point of choosing ones that had similar or contrasting characteristics, hoping it would help her with memorization/acquisition of the syllabus. After each class ended, I sent her the slides via email, just in case she ever needed to look back at them.

When we touched on all the tenses she had pointed out, we moved to practice conversation and pronunciation, her remaining objectives brought to my attention. Seeing as the slide mechanic had worked, and she seemed to appreciate the work I put into them, I continued using them, choosing topics that related to her interests. When I asked, she said she wanted to learn Portuguese for traveling, which developed into “Tá na hora de viajar falando português!”, where I listed vocabulary, brought speaking activities for us to do together, and also compiled all of the countries, other than Brazil, who speak Portuguese. She also liked and wanted to try Brazilian recipes, but only had a microwave in her dorm: “Chef de micro-ondas”, where I made a recipe book with eight recipes, half sweet and half salty, that are vital parts of Brazilian culture and costumes, with the detail of only needing a microwave to be prepared. Then, I made a compilation of quizzes that touched on deeply-rooted aspects of Brazilian culture, like “Você iria para A Fazenda ou BBB?”, “Que comida de festa junina você é?”, e “Diga os filmes que você assistiu na Sessão da Tarde quando era criança e descobriremos sua idade”. We shared our likes, dislikes, bonded over music and our rushed lives, and even introduced each other to our favorite artists and movies.

During this experience much was gained. On my part, as a student, I felt less anxious, became more skilled in organizing my thoughts into words, and when I needed help with something, I just asked for it instead of overthinking it. Nessa didn't go out of her way to correct me when I made a slight mistake, instead only asking for me to repeat something when she hadn't understood my wording or pronunciation, and played the student part more than me, all things considered.

Looking back, I notice that I took the lead more strictly regarding our meetings than I did with Emma, and it could be for many aspects, or none at all. Just to list some: Nessa is younger, a self-diagnosed introvert who struggles opening up to new people, and chose to learn Portuguese due to thinking it would be easier as she had taken Spanish classes previously. We could've just not matched well, although we still had many things in common, or I could just be comparing her too much to my previous partner, but I struggled with speaking freely with her more than in my first experience since Emma was just as communicative as me. That feeling of wanting to occupy the silence, of wanting to help her with her objectives, could also have prompted me to act more "in charge" of our meetings, or more "professionally" maybe, and since Nessa didn't seem to mind or object, I continued. It could've been a wrong decision, but it was what I considered best at the time, and hopefully it was, since it was a great experience and made me discover and lean on a new side of myself in language learning: as a teacher.

ANEXO CARA

3rd experience

Cara and I were partnered for my third involvement with the Tandem project, and after I was the one who sent the first email, she was quick to answer, following suit by writing in both English and Portuguese and already appearing to be a kind and pleasant person to talk to. We arranged a time and place with no struggle, as I mentioned Google Meet after she pointed out that she wouldn't be able to have calls in Zoom for more than 40 minutes, and she was the one who created the room and sent me the link, making it the one we'd use for all our calls.

After mentioning through emails that we shouldn't extend ourselves on our presentation because I had an activity planned, I reused the cards from last time, having liked the positive result it obtained, and Cara was also happy to participate. Upon choosing the cards I noticed that her personality was confident, as I asked for which color she wanted and she made sure I got the card she picked exactly and not any other with the same color. Our answers also prolonged much more, and we ended up talking about heavier topics, like politics, economic disparity, and even what being "fluent" really means. Her views on that topic specifically, and also others, made me see her in a highly positive light as she seemed aware and critical of the weak points her own country and people experienced, and after that I was also inspired to speak my own mind without regard to every subject we touched on.

On the day of our second meeting, I sent an email asking if she was still available to meet that day and if she would be interested in messaging, mentioning it would help us with our writing skills, and Cara agreed to it easily, saying something that left a deep impression in me: she had written the days and times of our meetings in the calendar and, unless something unforeseeable happened, she would always be able to make it. That made me feel like she took it seriously and it made me really happy that she'd take the time to do it, so I decided to plan something special and coordinate so that our next meeting would happen when I was at the country club I go to the

gym at, sending her a simple “I have a surprised planned for our next meeting”. She was excited, and so was I.

The day came and, when the camera opened and I showed her the view, she was in awe despite the fact that the cloudy sky didn’t collaborate to create a summer feel. I showed her around and we continued to answer the questions, since when I asked her if we should continue with the cards or move to a different topic she chose the former. Cara was always very sure of herself and when asking for help with the colors, so that she could choose the cards by saying the words in portuguese. That request was very comforting and created a feeling of our conversations being a “no judgment zone”, where no basics were too basic, just learning. She had some trouble with conjugating verbs, mostly on the past tenses, and with cognates/false cognates between English and Portuguese, like “tempt” and “tentar”, “pair” as in couple to “par”, and “personal”, which in the context would better fit “íntimo” then “pessoal”, as she had suggested. I also felt free to ask about even my most silly lapse of memory moments, like how to say “deitar” (“lay down”), and “caixa d’ água” (“water tank”? We were undecided on that one). Cara corrected my pronunciation when she felt it was needed, and it didn’t seem forceful or insulting, since we both knew and made it perfectly clear we were there to learn and help each other in the process.

Our next meetings doubled the hour, since multiple events led to both of us not being able to talk every week. The decision was made by the both of us, and we articulated the longer meeting into our schedule without struggle. Thankfully, the change led to fortuitous results and provided space for different scenarios and dynamics to be introduced.

At one meeting, Cara told me all about her trip to Bangladesh, one of the causes for us to have to reschedule the meetings, where she went with her class to study the rivers and the unique natural environment that resides there. She told me about her thesis, which involves coastal cities, and how the theme was chosen due to her personal experience living in a coastal town in her childhood. We also talked about the difficulties Bangladesh faces now, what could come in a disastrous future that’s not being prepared for, and how it was built in a past of disputes and political turbulence between colonizer and colonies, and then, after its late independence in 1971, between the independent colonies as I struggled to distinguish between west and east Pakistan (the later being Bangladesh now). I was surprised about how our interaction made it possible for a niche conversation to happen, far away from my comfort zone, but as Cara continue to pull images and explanations about the events, reading them together and entertaining my maybe stupid questions, I found that the safe space we built together made it possible for privileged moments like these to happen, where I got to know things I probably never would without her knowledge.

After that, at the next meeting, I planned a fun activity that also proved an unexpected task for language acquisition: since it was Easter week, I lined ingredients for Cara to choose blindly and that would be combined into two fillings for chocolate truffles. Cara was excited about the game-show atmosphere, and after choosing two for each and risking adding a third one, we went cooking. All the process was done on camera while we talked about other subjects, including the theme of my own thesis after I learned about hers the week prior, and it was much harder than I

expected to formulate sentences and wording while doing another task at the same time. I notice, looking back, that I had to stop stirring the filling sometimes to focus on pronouncing some words, and struggled with sentences that wouldn't be a problem in the "normal" scenario where our conversations happened, and although it led to me being frustrated right after about my poor performance, I now notice how valuable of a practice it was. Cara, as always, was calm and happy-go-lucky, helping me when I struggled with pronunciation and finding some words, which I started asking her in Portuguese instead of offering a synonym in English, and we powered through the activity in a joyous manner, with me promising to send her pics of the truffles all done since we didn't have enough time to do it together as the fillings had to cool down completely beforehand we could cover them with chocolate.

All in all, my experience being paired together with Cara was far beyond expectations, as she didn't regard me entirely as a student, who has to be limited to easier subjects of conversation, but as an equal, who was there to challenge themselves and learn as much as possible. Her spirit inspired me to take more risks, confident she would be there with no judgment and wanting to help me all the way, and that's why I found my third time was, indeed, the charm.

Learning languages with her made me change my perspective on language learning, that being bold and venturing into challenging routes leads to acquiring knowledge that isn't awarded anywhere else in close reach, and which became impactful and eventful enough that it won't be forgotten. I saw teaching and learning as a give-and-take the most with her, since we both made direct choices to challenge each other, be it by bringing different subjects to the table, or simply writing our messages in the language the other was trying to learn instead of taking all the space for yourself only.