



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Campus de São José do Rio Preto

---

**Mariana Volpi Bonfim**

**A autonomia no contexto teletandem institucional integrado**

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO

2014

**MARIANA VOLPI BONFIM**

**A AUTONOMIA NO CONTEXTO TELETANDEM INSTITUCINAL INTEGRADO**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre em Estudos Linguísticos junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Área de Concentração – Linguística Aplicada, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de São José do Rio Preto.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Suzi Marques Spatti Cavalari

**São José do Rio Preto**

**2014**

Bonfim, Mariana Volpi.

A autonomia no contexto Teletandem institucional integrado /  
Mariana Volpi Bonfim. -- São José do Rio Preto, 2014  
93 f. : il.

Orientador: Suzi Marques Spatti Cavalari  
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de  
Mesquita Filho”, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas

1. Linguística aplicada. 2. Língua inglesa - Estudo e ensino -  
Inovações tecnológicas. 3. Ensino a distância - Ensino auxiliado por  
computador. I. Spatti-Cavalari, Suzi Marques. II. Universidade Estadual  
Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Instituto de Biociências, Letras e  
Ciências Exatas. III. Título.

CDU – 420-07

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IBILCE  
UNESP - Câmpus de São José do Rio Preto

Mariana Volpi Bonfim

**A AUTONOMIA NO CONTEXTO TELETANDEM INSTITUCIONAL  
INTEGRADO**

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, Câmpus de São José do Rio Preto, para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos (Linguística Aplicada)

**Comissão Examinadora**

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Suzi M. S. Cavalari  
UNESP – São José do Rio Preto  
Orientadora

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Viviane Aparecida Bagio Furtoso  
UEL – Universidade Estadual de Londrina

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Ana Mariza Benedetti  
UNESP – São José do Rio Preto

São José do Rio Preto  
11 de agosto de 2014

A Deus por ter guiado todos os meus passos.  
Aos meus pais pelo amor e incentivo.  
Aos meus irmãos pela compreensão e apoio.  
Aos meus avós pelas preces e rezas incansáveis.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus pelos caminhos que traçara em minha vida, pela oportunidade deste estudo e por ter alimentado a minha fé nos momentos de dificuldades.

À Prof. Dra Suzi Marques Spatti Cavalari pela confiança depositada em mim no momento em que aceitou orientar minha pesquisa, pela paciência, pelas correções, pelos incentivos acadêmicos e pessoais e pelas sugestões que contribuíram para minha formação acadêmica, profissional e pessoal.

À minha família pela força nos momentos difíceis e confiança depositada em minha pessoa. Ao meu pai Edmundo, agradeço pelo amor, conselho, confiança, instrução na fé e por não ter medido esforços financeiros e físicos, possibilitando que eu chegasse até aqui. A minha mãe Suely, pela educação e garra que me ensinou a ter para enfrentar os desafios e barreiras em todo meu percurso acadêmico, assim como a lidar com os obstáculos rotineiros e por ter me ajudado a ser uma pessoa honesta, religiosa e amorosa. A minha irmã Natália, pela dedicação, apoio, confiança e sugestões. A meu irmão Murilo pelo estímulo aos estudos e por comandar os negócios da família com excelência.

Aos meus avós maternos, Vilma e Sérgio, e aos avós paternos, Josino e Maria, por me ensinarem a caminhar na fé, honestamente e sempre com a esperança de dias melhores.

Ao meu companheiro, Guilherme, por compreender meus momentos de ausência durante a realização deste trabalho, pelo apoio e incentivo nos momentos mais difíceis, pela força, amor e carinho dedicado a mim, mesmo nos momentos de surto. Agradeço, principalmente pelos cuidados comigo e por cuidar de mim quando eu mesma não fui capaz.

As minhas amigas de longa data, Velha Guarda, que sempre me incentivaram, apoiaram, deram sugestões e confiaram na minha dedicação. Por terem alegrados dias tristes e cansativos ainda que distantes.

À CAPES pelo apoio financeiro sem o qual a realização deste trabalho não seria possível.

À generosidade das pesquisadoras do ambiente teletandem, especialmente a Lidiane e Rubia, que usaram de suas experiências para me aconselhar e assim, amenizaram minhas angústias.

Aos interagentes que aceitaram participar desta pesquisa e principalmente a participante da minha pesquisa por ter disponibilizado seus dados e assim, possibilitado este estudo.

Às professoras Solange e Ana Mariza pelas valiosas contribuições no exame de qualificação do meu trabalho.

Aos professores do PPGEL.

Aos funcionários da UNESP, especialmente aos da seção de Pós-Graduação.

## RESUMO

A presente pesquisa configura-se como um estudo de caso, de base qualitativa e de cunho etnográfico e objetiva investigar o exercício da autonomia no ambiente de ensino-aprendizagem de línguas Teletandem Institucional Integrado (TTDii) através: (i) do uso de estratégias de aprendizagem por uma aprendiz de inglês como LE e (ii) das características do próprio contexto. Para atingir o objetivo proposto fez-se necessário entender o conceito de autonomia no ensino-aprendizagem de línguas e o ambiente pesquisado. O TTDii é uma modificação do projeto “Teletandem: Línguas Estrangeiras para Todos” (TELLES, 2006) que tem a autonomia como um de seus princípios. Além disso, esta modalidade é um instrumento de aprendizagem *on-line* de línguas que acontece na UNESP/IBILCE (na cidade de São José do Rio Preto) entre universitários brasileiros e estrangeiros que desejam aprender a língua um do outro. A aprendizagem se dá por meio da comunicação síncrona bilíngue e segue regras instituídas pelos professores que integram o TTDii como parte do currículo de suas disciplinas. A teoria de aprendizagem que embasa este estudo é a Teoria Sociocultural de Vygotsky (1994). A pesquisa justifica-se devido a uma lacuna de estudos quanto à autonomia na nova modalidade de teletandem (TTDii). Além disso, a literatura aponta a necessidade de se promover a autonomia do aprendiz e assim, acompanhar os avanços contemporâneos. O *corpus* de dados compõe-se da análise das tarefas (regras) do próprio contexto e de uma análise minuciosa sobre as ações de uma interagente brasileira na busca de contemplar suas metas de aprendizagem e de cumprir com as tarefas da disciplina cursada pela aprendiz. A partir da análise das ações da aprendiz no contexto TTDii identificou-se que no caso da aprendiz pesquisada, as estratégias de fazer perguntas, trocar o código linguístico e se avaliar manifestam a autonomia da aprendiz.

**Palavras-chave:** Teletandem; Integrado; Autonomia.



## **ABSTRACT**

*This investigation is characterized as a case study and a qualitative study with ethnographic approach, whose main purpose is to investigate the autonomous exercise in the learn-teaching of languages “Teletandem Institucional Integrado” (TTDii) through: (i) the use of learning strategies by an English learning and (ii) by the influence of the context. For that, it is necessary to understand the concept of autonomy in the learn-teaching field and the context analyzed (TTDii). The TTDii is a modification of the project “Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos” (TELLES, 2006) that has as one of its principles the learning autonomy. The TTDii is an online language learning tool used at UNESP-IBILCE (Rio Preto) with Brazilian and foreign university students who want to learn the others language. The learning occurs through bilingual synchronous communication and follows rules imposed by the professors who work with TTDii as a part of the curriculum of their disciplines. The learning theory that underlies this study is the Sociocultural by Vygotsky (1994), since the learning occurs through practice communities and involves mediations. This investigation is due to the necessity of promoting learning autonomy and then, follows the contemporary advances. Besides that, there is a gap in the studies of autonomy in TTDii. The corpus analyzed includes the tasks of the context and a specific analyzes about the Brazilian learning actions to contemplate her learning goals and to accomplish her tasks. The results showed that, the learning autonomy was manifested by the use of some strategies: ask questions, change the language and self-evaluation.*

**Key words:** *Teletandem, integrated, autonomy.*

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 — Classificação das estratégias de aprendizagem, com base em O'Malley e Chamot (1990) e adaptado de Cavalari (2009) .....	27
Quadro 2 — As EsA segundo Oxford (1990) .....	28
Quadro 3 — Classificação das estratégias metacognitivas, com base em O'Malley e Chamot (1990) (adaptado de Cavalari, 2009).....	29
Quadro 4 — Modalidades de teletandem de acordo com as características do contexto (ARANHA; CAVALARI, no prelo, adaptado de Salomão, 2006).....	35
Quadro 5 — Organização das atividades de TTDii: revezamento entre produção em LE e em língua materna (adaptado de ARANHA; CAVALARI, no prelo) .....	38
Quadro 6 — Calendário das interações.....	487
Quadro 7 — Autoavaliação de Vitória segundo o Quadro Europeu de Referência .....	52
Quadro 8 — Atividades realizadas durante as interações e os indícios de autonomia .....	70
Figura 1 — Inter-relação da dimensão social e da dimensão individual da autonomia. ....	24
Figura 2 — Estratégias de Aprendizagem segundo Oxford (1990, p. 16) .....	27

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

TTD	Teletandem Institucional
TTDii	Teletandem Institucional Integrado
NTICs	Novas Tecnologias de Informação e Comunicação
EsA	Estratégias de Aprendizagem
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal
HD	<i>Hard Disk</i>
PORT	Português
TRAD II	Tradutor II
LI	Língua Inglesa
LP	Língua Portuguesa
LM	Língua Materna
L-alvo	Língua Alvo
PPT	Power Point Presentation
LE	Língua Estrangeira
QI	Questionário Inicial
QF	Questionário Final
ILE	Inglês como Língua Estrangeira
PLE	Português como Língua Estrangeira
UGA	Universidade da Georgia
AVA	Ambientes de aprendizagem virtual
CEFR	Common European Framework

## NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO

OCORRÊNCIAS	SINAIS
Incompreensível	(??)
Risos	(rs)
...	Pausa entre falas/pensamentos

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
FORMULAÇÃO DO TEMA E JUSTIFICATIVA DA PESQUISA .....	14
OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA.....	16
ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO .....	16
<b>1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>18</b>
1.1 AUTONOMIA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ORIGEM E DEFINIÇÃO DO CONCEITO.....	18
1.2 AUTONOMIA EM SUA DIMENSÃO INDIVIDUAL.....	24
1.3 AUTONOMIA E SUA DIMENSÃO SOCIAL.....	30
1.4 AUTONOMIA E A PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL.....	32
1.5 O CONTEXTO TELETANDEM: DA MODALIDADE INSTITUCIONAL NÃO INTEGRADA À INTEGRADA.....	34
1.6 AUTONOMIA E TELETANDEM.....	42
<b>2. METODOLOGIA DE PESQUISA.....</b>	<b>45</b>
2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	45
2.2 CONTEXTO E PARTICIPANTES DE PESQUISA.....	46
<b>2.2.1 A participante de pesquisa: Vitória .....</b>	<b>51</b>
2.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS.....	52
2.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS.....	55
<b>3. ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>56</b>
3.1 QUESTIONÁRIO INICIAL.....	57
3.2 INTERAÇÃO .....	58
<b>3.2.1 A autonomia e as estratégias de aprendizagem .....</b>	<b>60</b>
3.3 PRODUÇÃO DAS REDAÇÕES EM LI .....	66
3.4 DIÁRIOS .....	67
3.5 PERGUNTAS DE PESQUISA E SUAS RESPECTIVAS RESPOSTAS.....	69
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS E ENCAMINHAMENTOS .....</b>	<b>72</b>
4.1 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	72
4.2 LIMITAÇÕES DA PESQUISA E ENCAMINHAMENTOS.....	73
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>74</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>79</b>

APÊNDICES.....	92
----------------	----

## INTRODUÇÃO

### FORMULAÇÃO DO TEMA E JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

As inúmeras pesquisas desenvolvidas na área de Linguística Aplicada apontam que o cenário educacional brasileiro, principalmente no que diz respeito ao ensino de línguas estrangeiras, ainda é caracterizado, em muitos contextos escolares, como um ensino que enfrenta diversas problemáticas, tais como (i) excesso de alunos em sala de aula; (ii) falta de recursos; (iii) falta de ou baixa proficiência linguística do docente; (iv) preconceito cultural; (v) falta de motivação discente, entre outros (NICOLAIDES; FERNANDES, 2002; NICOLAIDES, 2003).

Além disso, os constantes avanços tecnológicos requerem mudanças no sistema educacional a fim de que este não se torne antiquado e desinteressante. Como afirmam Souza, Costa e Fiscarelli (2010), as escolas são responsáveis pela formação da identidade do cidadão, o que evidencia a necessidade de escolas que promovam diferentes competências e, assim, preparem os alunos para o mundo cada vez mais globalizado e mediado por tecnologias. Nesse sentido, é preciso que o ambiente educacional seja coerente com a realidade de seu público-alvo. Parece essencial, portanto, que a educação contemple questões tecnológicas e que o sistema educacional prepare seus alunos para lidarem com um mundo em constante transformação, formando ainda cidadãos mais autônomos, capazes de reconhecer suas necessidades. Vários autores (LUZ, 2009; NICOLAIDES, 2003; LEFFA, 2003; PAIVA, 2005) afirmam que, no período contemporâneo, é vital que o aprendiz se torne cada vez mais autônomo, a fim de ser o autor de seu próprio mundo.

É nesse contexto que se insere o Projeto Teletandem (TELLES, 2006), que busca promover o ensino-aprendizagem de línguas, através da autonomia e colaboração entre aprendizes — um brasileiro e um estrangeiro — que desejam aprender e praticar a língua um do outro, em conversas. O projeto permite a interação entre essas duas pessoas por meio de instrumentos de comunicação síncrona conectados pela internet (como o Skype). De acordo com Telles (2006.), existem três princípios teóricos que norteiam o ensino-aprendizagem em teletandem: separação de línguas, autonomia e reciprocidade. Este trabalho foca-se no princípio da autonomia, o que propõe que o aprendiz em ambiente teletandem, assuma a responsabilidade pela própria aprendizagem, tomando decisões que o levem a alcançar seus objetivos e que o tornem um aprendiz ativo. Partindo-se desses pressupostos, entende-se que os estudos

sobre autonomia sejam de grande relevância em contextos de ensino-aprendizagem, tais como o contexto teletandem.

Alguns trabalhos como o de Luz (2009) e Cavalari (2009) enfocaram esse tema e se empenharam em verificar como se desenvolve a autonomia em tal ambiente. A primeira aponta que a autonomia, neste contexto, não se dá de forma individualizada, mas se apoia no outro, no parceiro. Segunda a autora, a autonomia no contexto teletandem ajuda a tornar a sessão mais produtiva ao propiciar o equilíbrio dos outros dois princípios teóricos do teletandem (separação das línguas e reciprocidade); já a investigação de Cavalari (2009) se embasa na autoavaliação realizada por uma aprendiz brasileira de inglês como língua estrangeira (doravante LE). A autora aponta, que, ao estabelecer suas metas de aprendizagem, a participante estabelece também (i) altos parâmetros e (ii) critérios afetivos, linguístico-comunicativos, por meio da presença (ou ausência) de *feedback* como meios de avaliar sua atuação no teletandem. A descrição do processo autoavaliativo realizado pela aprendiz evidencia a importância desses aspectos (estabelecimento de metas, parâmetros e critérios) para o desenvolvimento da autonomia.

Cumprir mencionar que desde a realização dos trabalhos de Luz (2009) e Cavalari (2009), o contexto teletandem sofreu algumas alterações<sup>1</sup> e, neste ambiente com novas características, ainda não se realizaram pesquisas sobre a autonomia. Aranha e Cavalari (no prelo), com base em Brammerts (2002), definem esse novo ambiente como Teletandem Institucional Integrado (TTDii), ou seja, um teletandem realizado dentro de uma disciplina, considerado uma atividade obrigatória para os alunos e que pode ser avaliado pelo professor, segundo os critérios por ele estabelecidos. Acredita-se que o fato de o aluno não mais se engajar, voluntariamente, ao projeto e de ter de cumprir uma série de atividades que estão integradas à disciplina de LE traga uma nova configuração à maneira como os princípios da aprendizagem em teletandem são colocados em prática, sobretudo, o princípio da autonomia.

Dessa maneira, ao se reconhecer a importância de tal princípio para a aprendizagem, na contemporaneidade, e se observar uma lacuna nos estudos realizados sobre o ambiente de ensino-aprendizagem de línguas TTDii, justifica-se a realização da presente pesquisa, cujo enfoque é o princípio de autonomia na nova modalidade de teletandem (TTDii), conforme realizado na UNESP/IBILCE, no segundo semestre de 2012.

---

<sup>1</sup> As alterações sofridas serão descritas detalhadamente nas seções seguintes deste trabalho.



## OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA

Com base nos conceitos de autonomia que serão apresentados na seção de fundamentação teórica e que embasam a definição de autonomia assumida nesta proposta, tem-se como objetivo geral deste trabalho:

- investigar o exercício da autonomia por uma brasileira, aprendiz de inglês como LE no ambiente TTDii;
- apontar as características do contexto TTDii que podem promover o exercício da autonomia de tal aprendiz.

Para nortear o objetivo proposto nesta investigação, estabelecem-se as seguintes perguntas de pesquisa:

- a) Quais ações e percepções refletem o exercício da autonomia pela aprendiz brasileira no ambiente TTDii?;
- b) Quais são os elementos do contexto TTDii que promovem o exercício de autonomia?

## ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Além desta introdução, o presente trabalho é composto por três capítulos, as considerações finais, as referências bibliográficas, anexos e os apêndices. A fim de cumprir com os objetivos do presente trabalho, são discutidas, no primeiro capítulo, as teorias sobre a autonomia, no ensino-aprendizagem de línguas, para definir o conceito de autonomia adotado neste trabalho. Logo em seguida, buscando um melhor entendimento do exercício da autonomia permeado por questões sociais, apresenta-se uma discussão sobre a Teoria Sociocultural de Vygotsky. Na subseção seguinte, descreve-se a origem da modalidade de teletandem estudada neste trabalho e as mudanças que o transformaram em um ambiente integrado e apresentam-se, assim, as tarefas da nova modalidade, as quais correspondem às categorias de análise deste estudo. Por fim, apresenta-se o conceito de autonomia no aprendizado via TTDii.

No segundo capítulo, discutem-se as questões metodológicas adotadas na presente pesquisa, tais como a natureza da pesquisa e a descrição do contexto, da participante focal, dos instrumentos e dos procedimentos para a geração e análise dos dados.

O terceiro capítulo apresenta a análise dos dados, pautada pelos objetivos desta pesquisa. Para responder as perguntas de pesquisa, analisam-se as ações da aprendiz ao realizar cada tarefa do ambiente TTDii. Por fim, tem-se as respostas da pergunta de pesquisa de maneira sintetizada.

No quarto e último capítulo, encontram-se as considerações finais sobre as ações autônomas promovidas no contexto TTDii e os encaminhamentos para futuras pesquisas. Em seguida, figuram as referências bibliográfica, os anexos e os apêndices.

## 1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 1.1 AUTONOMIA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ORIGEM E DEFINIÇÃO DO CONCEITO

A década de 70 tornou-se o marco para o desenvolvimento dos estudos sobre autonomia na Europa e esses estudos ajudaram a reposicionar papéis e responsabilidades em ambientes de ensino-aprendizagem. Ao rejeitar o pensamento behaviorista como corrente de aprendizagem, surgiram reformas educacionais centradas no aprendiz. Observou-se uma mudança no entendimento do papel do homem: de uma ideia de homem como “produto da sociedade” surgiu a ideia do homem como “produtor da sociedade que o cerca” (HOLEC, 1981, p. 1). Neste momento, com a mudança de foco do professor para o aluno, os estudiosos começaram a se preocupar mais com as individualidades do aprendiz e, assim, propostas de estudos sobre autonomia foram se tornando cada vez mais comuns (DICKINSON, 1987; LITTLE, 1998; HURD, 1998; BENSON E VOLLER, 1997; PENNYCOOK, 1997; PAIVA, 1998; 2005a; BENSON, 20011).

Segundo Pennycook (1997), a origem da autonomia como característica do cidadão se deu durante o período do Iluminismo e do Modernismo, quando passou-se a se considerar a individualidade do homem. Neste momento, de acordo com a mesma autora, ao manifestar indícios de autonomia o cidadão se tornava o autor da própria palavra e ainda criava os próprios significados.

Por conseguinte, a aprendizagem, influenciada por tais ideias, ganhou novas dimensões e passou a considerar a possibilidade de metodologias focadas no aprendiz. O conceito de aprendiz autônomo ganhou relevante influência na educação e diferentes conceitos de autonomia passaram a ser discutidos no contexto de ensino e aprendizagem LE. Nesta seção, serão apresentadas definições de autonomia de acordo com diferentes autores que investigaram essa questão no contexto de ensino-aprendizagem.

De acordo com Holec (1981), autonomia é a “habilidade de assumir responsabilidade pela própria aprendizagem”<sup>2</sup> (HOLEC, 1981, p. 3). O autor afirma que a autonomia pode ser adquirida por aprendizado formal e por meios informais e que, em termos de aprendizagem, implica em assumir a responsabilidade por:

---

<sup>2</sup> “Ability to take charge of one’s own learning” (tradução nossa, assim como as demais que se seguem).

1) determinar os objetivos; 2) definir conteúdos e progressões a serem contemplados; 3) selecionar métodos e técnicas que se encaixem no próprio perfil; 4) monitorar os procedimentos de aquisição/aprendizagem do novo conhecimento; 5) avaliar o que realmente foi adquirido/aprendido.<sup>3</sup> (HOLEC, 1981, p. 9)

Observa-se, pelos aspectos envolvidos na definição de autonomia proposta por Holec, que esta está fortemente ligada a ideia de atividades individuais e autodirecionadas o que remete a uma ideia de independência. Nesse sentido, Dickinson (1994) associa autonomia com o pensamento de aprendizado solitário e independente. Para o autor o aprendiz autônomo se responsabiliza pelo seu próprio aprendizado (DICKINSON, 1994).

Além de Holec (1981) e Dickinson (1992, 1994), outros autores também entendem “autonomia” e “independência” como termos semelhantes. Benson e Voller (1997) afirmam que essas foram as duas palavras-chave no século XX para o liberalismo Ocidental, uma vez que a partir do século XVIII os discursos refletiam e elevavam a importância do indivíduo como agente social, entendendo-o como “um membro responsável da sociedade”<sup>4</sup> (BENSON; VOLLER, 1997, p. 4). Os mesmos autores afirmam que a autonomia e a independência são aspectos fundamentais na formação de uma sociedade democrática. Por esses motivos, tais termos começaram a ser pensados no campo de estudos da aprendizagem de línguas, tendo sido sustentados ainda pelos campos de estudos de aprendizagem, via autoacesso, e ganhado ênfase com o crescimento da tecnologia na área da educação. Benson e Voller (1997) afirmam ainda que “autonomia” e “independência” são termos que permeiam questões como a individualização, o aluno como ponto de referência central na sala de aula (foco em métodos de aprendizagem e não mais em métodos de ensino) e o reconhecimento da natureza política dos estudos sobre aprendizagem de línguas. Os mesmos autores apontam que pensadores construtivistas entendem que aprendizes autônomos constroem as próprias abordagens de aprendizagem e, portanto, constroem o próprio processo de aquisição de línguas.

Ainda na tentativa de se definir autonomia, Benson (1997) destaca três versões de autonomia que são recorrentes: a técnica, a psicológica e a política. Segundo o autor, a versão técnica enfatiza a necessidade de treinamento para que a aprendizagem autônoma ocorra, assim como o Positivismo considera a “testagem de hipóteses” como promotora de conhecimento. A autonomia técnica está associada ao treinamento de estratégias de aprendizagem e as habilidades técnicas que os aprendizes precisam para gerenciar a própria aprendizagem.

---

<sup>3</sup> “Fixing the objectives; defining the contents and progressions, selecting the methods and techniques to be used; monitoring the acquisition procedure; evaluating what has been acquired.”

<sup>4</sup> “a responsible ‘member of society’”

Em termos psicológicos, a autonomia é entendida como uma capacidade do ser, uma construção de atitudes e habilidades (BENSON, 1997), gerando transformações de identidade, nas quais o aprendiz tornar-se-á mais consciente de sua responsabilidade pelo próprio aprendizado, assumindo novas características, atitudes e habilidades.

Quanto à questão política, a autonomia se estabelece quando o indivíduo consegue controlar conteúdos e processos, considerando o contexto institucional em que tal aprendizado se dá, engajando-se, assim, com seu contexto social.

Benson ainda aponta que a aprendizagem autônoma pode ser desenvolvida por meio de:

- Interações autênticas com a língua alvo e seus usuários;
- trabalho colaborativo e tomada coletiva de decisões;
- participação em tarefas independentes de aprendizagem;
- aprendizagem sobre a língua alvo e seu contexto social de uso;
- exploração de objetivos de aprendizagem social e pessoal;
- avaliação de tarefas de aprendizagem e materiais;
- autoprodução de tarefas e materiais;
- controle sobre o gerenciamento da aprendizagem;
- controle sobre o conteúdo de aprendizagem;
- controle sobre os recursos;
- discussão e crítica sobre as normas da língua alvo.<sup>5</sup>

(BENSON, 1997, p. 33)

Percebe-se que, para o autor, a autonomia, ao envolver trabalho colaborativo e interações manifesta seu desenvolvimento por meio de elementos sociais. Esta conclusão afasta o conceito de autonomia do termo “independência”. Nesse sentido, Legenhausen (2003) apresenta duas questões:

1. Que tipo de ambiente de aprendizagem é mais propício ao desenvolvimento linguístico de aprendizes de línguas estrangeiras?
2. Quanto e qual tipo de intervenção funciona como apoio?<sup>6</sup>

(LEGENHAUSEN, 2003, p. 65)

Tais questões colocam em foco o papel do professor ou de outros mediadores do ambiente ao fazer intervenções que possam funcionar como apoio para a aprendizagem autôno-

---

<sup>5</sup> “1. Authentic interaction with the target language and its users; 2. Collaborative group work and collective decision making; 3. Participation in open-ended learning tasks; 4. Learning about the target language and its social contexts of use; 5. Exploration of societal and personal learning goals; 6. Criticism of learning tasks and materials; 7. Self-production of tasks and materials; 8. Control over the management of learning; 9. Control over the content of learning; 10. Control over resources; 11. Discussion and criticism of target language norms.”

<sup>6</sup> “1. What kind of learning environment is most conducive to the linguistic development of foreign language learners? 2. How much and what kind of intervention is maximally supportive?”

ma. Dessa forma, o mesmo autor apresenta algumas características de um ambiente que busca promover o aprendizado autônomo, afirmando que o aprendizado de línguas estrangeiras é um “processo de construção criativa”<sup>7</sup>. Legenhausen (2003) afirma ainda que a aprendizagem de línguas precisa unir interações comunicativas com processo metalinguísticos e metacognitivos para ser bem sucedida. O autor afirma que, apesar de perspectivas autônomas minimizarem posições intervencionistas, não se deve ignorar a responsabilidade do professor, pois a autonomia pode ser exercitada mesmo em ambientes que possuam orientações sistemáticas (típicas de todas as salas de aulas).

Assim, Ushioda (2003) realça o papel do professor em ambientes autônomos como aquele que motiva seu aprendiz a buscar seus objetivos. A autonomia pode ser mais facilmente incentivada em ambientes com aprendizes interessados (USHIODA, 2003). Segundo Ushioda (2003), para promover a motivação, é importante que o professor forneça suportes adequados e estímulos a fim de que seus aprendizes descubram tarefas que possam realizar por si só e que resultem em aprendizagem. A autora conclui que motivação e autonomia estão fortemente interligadas e que em ambientes autônomos a motivação pode ser de fato um estímulo para a aprendizagem de uma LE. Nas palavras da própria autora,

[s]omente em condições que proporcionam autonomia, que permitem espaço para negociação, e fazem o processo de aprendizagem desafiador e pessoalmente significativo, o aprendiz pode endossar/reconhecer os princípios e valores educacionais, ver sua motivação como emanando de dentro de si, e ver-se como agente em sua regulação.<sup>8</sup> (USHIODA, 2003, p. 99)

Assim, o professor, em ambientes autônomos, pode ser responsável por fazer com que seu aluno sintase motivado e agente de sua própria aprendizagem. Ao citar Little (1991, p. 3), Dam (2003) enfatiza o papel do professor no processo de desenvolvimento de aprendizes autônomos, definindo o que não corresponde ser autonomia:

- Autonomia não é um sinônimo para autoinstrução, em outras palavras, autonomia não se limita ao aprendizado sem professor.
- Em contextos de sala de aula, autonomia não implica a abdicação de responsabilidades por parte do professor, não é uma maneira de deixar os aprendizes lidarem com as coisas da maneira como bem quiserem.

---

<sup>7</sup> “creative construction process”

<sup>8</sup> “Only under conditions which provide autonomy, allow room for negotiation, and make the learning process challenging and personally meaningful, can learners be brought to endorse educational principles and values, to view their motivation as emanating from within themselves, and to view themselves as agents in its regulation.”

- Por outro lado, autonomia não é algo que professores fazem com seus alunos, ou seja, não é um método de ensino<sup>9</sup>. (DAM, 2003)

Logo, confirma-se que o papel do professor não é minimizado em contextos de aprendizagem autônoma. Little (2003) ainda aponta que a autonomia envolve capacidades de auto-gerenciamento na aprendizagem, o desenvolvimento do aprendiz autônomo pressupõe o alcance de suas metas de maneira progressiva e a aprendizagem é mediada por processos sócio interativos.

Outro aspecto apontado por diversos trabalhos que buscam conceituar autonomia (HURD, 1998; LEFFA, 2003; PAIVA, 2005, entre outros) é que cada indivíduo possui diferentes níveis de autonomia para a realização de diferentes atividades, em diferentes momentos de sua vida. Hurd (1998) afirma que as experiências e o conhecimento prévio de cada indivíduo os diferenciam, influenciando o grau de autonomia com que são capazes de aprender. Segundo a autora “é o que o aprendiz traz para o processo de aprendizagem e os materiais de aprendizagem que, não somente determinam seu nível de autonomia, mas também frequentemente oferecem a medida do sucesso de seu aprendizado”<sup>10</sup> (HURD, 1998, p. 220). Além disso, a autora aponta que não se torna autônomo de um dia para o outro. A aquisição de características autônomas é um processo. Hurd (1998) afirma que a autonomia deve ser “um objetivo a longo prazo que precisa de tempo para se desenvolver e que requer suporte de um professor e intervenções”<sup>11</sup>. Assim, pode-se entender que ao longo desse processo assumem-se níveis de autonomia até que o aluno se torne suficientemente autônomo para realizar suas tarefas de aprendizagem.

Em resumo, Holec (1981) considera que o gerenciamento da aprendizagem implica em um aprendiz capaz de: (i) estabelecer metas, (ii) escolher as ferramentas e materiais de aprendizagem, (iii) autoavaliar-se, automonitorar-se. Por outro lado, com base nas definições de autonomia que destacam o papel do ambiente ou do professor (BENSON E VOLLER, 1997; LEGENHAUSEN, 2003; DAM, 2003; WOLFF, 2003; LITTLE, 2003), admite-se que o gerenciamento da aprendizagem pode envolver colaborações.

Assim, com base nas propostas abordadas nesta seção (HOLEC, 1981; DICKINSON, 1987; BENSON E VOLLER, 1997; LEGENHAUSEN, 2003; DAM, 2003; WOLF, 2003;

---

<sup>9</sup> “Autonomy is not a synonym for self-instruction; in other words, autonomy is not limited without a teacher. In the classroom context, autonomy does not entail an abdication of responsibility on the part of the teacher, it is not a matter of letting the learners get on with things as they best can. On the other hand, autonomy is not something that teachers do to learners, that is, it is not a teaching method.”

<sup>10</sup> “It is what the learner brings to the learning process and the learning materials which not only determines his or her degree of autonomy, but is also often a measure of learning success.”

<sup>11</sup> “[...] a long-term objective that takes time to develop and requires teacher support and intervention.”

LITTLE, 2003) define-se autonomia, neste trabalho, como a habilidade que permite ao aprendiz gerenciar a própria aprendizagem. É importante ressaltar que, nesse gerenciamento, o aprendiz pode precisar de colaboração, do apoio de um indivíduo mais experiente como um mediador ou um facilitador (MORAES; GARDEL, 2009) ou da ajuda de instrumentos de ensino-aprendizagem de línguas, uma vez que, conforme apontado por alguns autores abordados nesta seção (BENSON, 1997; USHIODA, 2003), o aprendizado autônomo não significa, necessariamente, trabalhar em isolamento.

Por fim, entende-se que questões individuais — como a escolha pelas estratégias de aprendizagem que visem um autogerenciamento dessa (PAIVA, 2005) — se manifestam em ambientes autônomos, mas autonomia não se restringe a aprender sozinho. Assim, conclui-se que esse conceito envolve tanto aspectos individuais do aprendiz quanto sociais. Autores mais contemporâneos como Benson (2011), Luz (2009), Little (2003), Legenhausen (2003), entre outros estabelecem uma inter-relação entre o aspecto individual e o social da autonomia. Little afirma que “uma dinâmica social efetiva é estimulada e alimentada por um atividade metacognitiva apropriada”<sup>12</sup> (2003, p. 40). Assim, conhecimentos e habilidades são adquiridos em comunidades de prática, ou seja, na dimensão social da aprendizagem. No entanto, reflexões são necessárias para que o aprendiz seja capaz de assumir o controle sobre atividades que o levem a desenvolver sua cognição.

Little (1991) afirma ainda que aprendizes autônomos desenvolvem capacidade para refletir criticamente, tomar decisões e agir, independentemente. No entanto, o autor também aponta que “[o] desenvolvimento do aprendiz autônomo depende de interação social”<sup>13</sup> (LITTLE, 2009, p. 223). Existe, portanto, uma inter-relação entre metacognição e dimensão social da aprendizagem autônoma. Little (2003) explica que para ser autônomo o aprendiz precisa estar inserido em comunidades de prática e assumir a responsabilidade de controlar, efetivamente, suas atividades de aprendizagem por meio de reflexões. Dessa forma, entende-se que para aprender de maneira autônoma o aprendiz precisa agir, individualmente, para refletir sobre sua própria aprendizagem em ambientes de aprendizagem socialmente situados. Nas palavras de Little, “uma dinâmica social efetiva estimula, mas também é alimentada por atividades metacognitivas apropriadas”<sup>14</sup> (2003, p. 40). A Figura 1 ilustra a relação entre as duas dimensões da aprendizagem autônoma: a social e a individual.

---

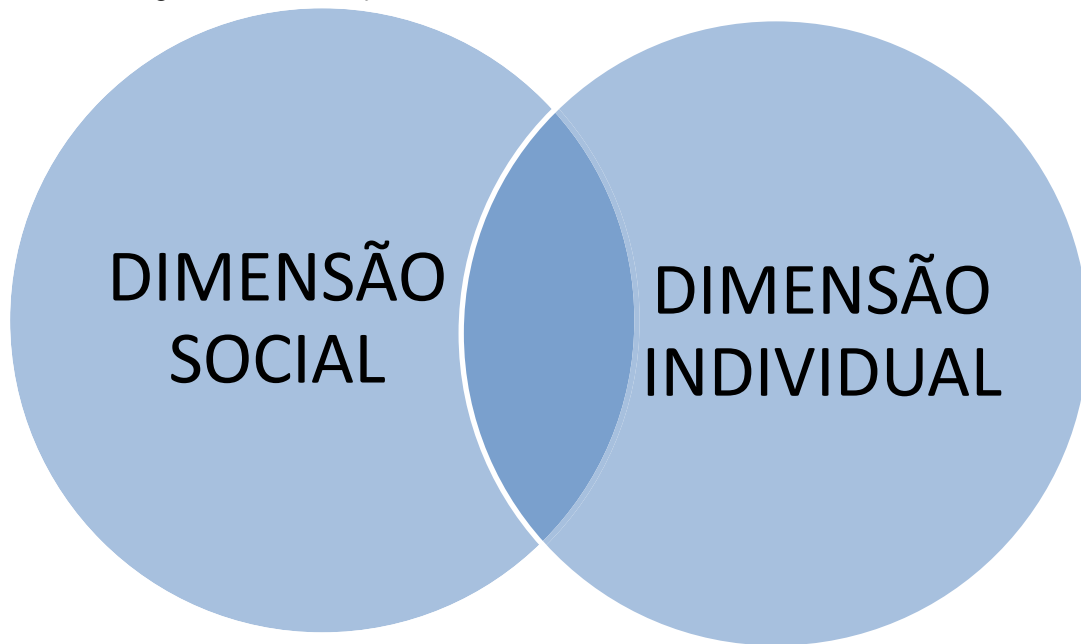
<sup>12</sup> “an effective social dynamics stimulates but is also nourished by appropriate metacognitive activity”

<sup>13</sup> “the development of learner autonomy depends on social interaction”

<sup>14</sup> “an effective social dynamics stimulates but is also nourished by appropriate metacognitive activity”



Figura 1 — Inter-relação da dimensão social e da dimensão individual da autonomia.



Por meio do diagrama, percebe-se que a aprendizagem autônoma envolve uma relação de interdependência entre questões individuais (uso de estratégias, motivação, personalidade, entre outros) e questões sociais (características do ambiente, papel do professor, dos recursos disponíveis, entre outros). Conforme apontado por Little (2003) a interação entre o social e o metacognitivo (individual) é fundamental para o desenvolvimento da autonomia em aprendizes de línguas.

Serão tratadas, nas seções seguintes, as questões individuais e as sociais da aprendizagem autônoma. Na dimensão individual, será abordado o papel do aprendiz ao gerenciar a própria aprendizagem por meio do uso de estratégias. Na dimensão social, vê-se a função do contexto e dos elementos que o compõe à luz da teoria Sociocultural, pois a aprendizagem é entendida, neste trabalho, como resultado de ações colaborativas.

## 1.2 AUTONOMIA EM SUA DIMENSÃO INDIVIDUAL

Conforme discutido na seção anterior, algumas definições de autonomia propõem que o indivíduo assuma a responsabilidade pela própria aprendizagem (HOLEC; 1981; LITTLE, 1991; DAM, 2003), ou seja, o aprendiz é responsável por determinar seus objetivos, os métodos/estratégias de aprendizagem e critérios de autoavaliação. Conforme explicitado por Otto (2003), no aprendizado em ambientes autônomos, o aprendiz precisa ser capaz de planejar, organizar e avaliar seu processo de aprendizagem e para isso precisa ter conhecimentos sobre

estratégias de aprendizagem de línguas e ser capaz de controlar e modificar o uso de tais estratégias constantemente. Todo esse processo é possível quando o aprendiz tem conhecimentos que englobam sua metacognição.

É preciso reconhecer, no entanto, que há outras questões individuais envolvidas na autonomia do aprendiz. Paiva (2006) lista fatores que podem interferir no exercício da autonomia:

Personalidade; capacidade; habilidade; inteligências; estilos de aprendizagem; atitudes; estratégias de aprendizagem; motivação; desejo de aprender; desejo de comunicar; senso crítico; cultura; crenças; idade; liberdade; independência; afiliação ao idioma; confiança; responsabilidade; e experiências prévias. (PAIVA, 2006, p. 97)

Assim, o primeiro passo rumo a uma aprendizagem autônoma é quando o aluno deixa de ser passivo e passa a ser agente da própria aprendizagem, o que pressupõe reflexão sobre os processos de aprendizagem de línguas e sobre o compromisso cognitivo e motivacional necessário às atividades de aprendizagem (LITTLE, 2009).

Além de Paiva (2006) e Little (2009), Breen e Mann (1997) propõem as seguintes características individuais que influenciam a aprendizagem autônoma: (i) a postura do aprendiz em relação ao mundo; (ii) o desejo de aprender, suas motivações; (iii) a consciência de si mesmo; (iv) a capacidade metacognitiva para que o aprendiz reflita e tome decisões; (v) a habilidade de administrar mudanças; (vi) a independência no processo educacional, com foco na aprendizagem do aluno; (vii) o envolvimento estratégico com a aprendizagem; (viii) a capacidade de negociação.

No entanto, este trabalho, com base em Oxford (1990), O'Malley e Chamot (1990), Otto (2003), entre outros, enfoca o uso de estratégias de aprendizagem<sup>15</sup> como forma de gerenciamento utilizado pelo aprendiz autônomo.

Silva (2012) investiga o uso de estratégias no ambiente teletandem. A autora leva em conta três tipos de estratégias que contribuem para a aprendizagem de línguas: estratégias de aprendizagem, de comunicação e sociais. Para a autora, as estratégias de aprendizagem (doravante EsA) se relacionam ao sistema linguístico e ao conhecimento construído pelo aprendiz; as estratégias de comunicação possibilitam a continuidade da conversação e as estratégias sociais permitem que os aprendizes estejam expostos a situações de interação.

---

<sup>15</sup> É importante reconhecer que há diversas categorias de análise quanto aos aspectos individuais do aprendiz autônomo, tais como motivação, personalidade, capacidade, entre outros. No entanto, as questões individuais desta pesquisa vinculam-se ao uso de EsA.

Assim, discute-se agora a definição de EsA adotada nesta pesquisa e as classificações relevantes para o contexto analisado.

Braga (2004) define as estratégias de aprendizagem como “um conjunto de produções que existem como conhecimento declarativo, sendo utilizadas para superar problemas de aprendizagem” (p. 43). Semelhantemente, Paiva (1998) afirma que as estratégias servem também de auxílio para que os aprendizes possam controlar seu próprio processo de aprendizagem, confirmando assim, o aspecto gerenciador do uso das estratégias. Por sua vez, Oxford (1990) afirma que as EsA são ações realizadas pelos alunos para ampliar sua própria aprendizagem ou para controlá-la e melhorá-la. Para O’Malley e Chamot (1995), as estratégias de aprendizagem se definem como sendo pensamentos e comportamentos que os indivíduos usam para ajudá-los a compreender, aprender ou reter novas informações. Os autores concluem que a introdução de estratégias em contextos formais pode contribuir com a aquisição de conhecimentos e com a compreensão e produção de língua espontânea do aprendiz. Cavalari (2009) aponta que

[e]xistem muitos trabalhos na área de aquisição de línguas que procuram definir estratégias de aprendizagem (EsA) e parece haver um consenso entre eles de que as EsA implicam um movimento consciente por parte do aprendiz em direção a um objetivo linguístico (p. 92).

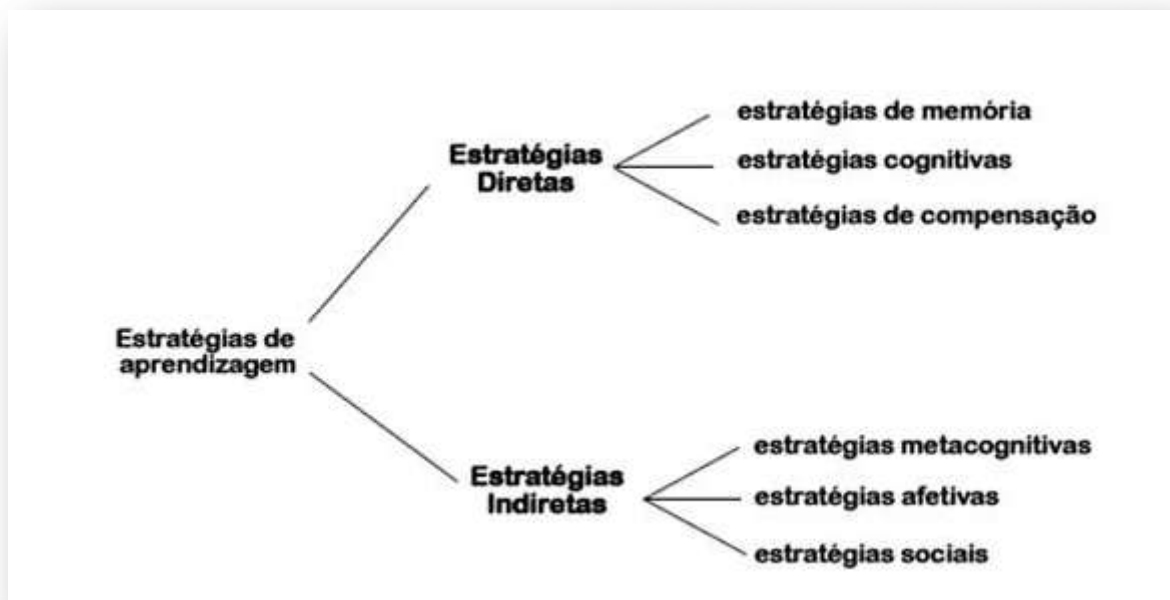
Com base nessas definições de estratégias, neste trabalho, acredita-se que as EsA são divididas em categorias. Nesta investigação, adotam-se as classificações propostas por O’Malley e Chamot (1990) e por Oxford (1990) por julgar-se que essas sejam compreensivas o suficiente para a análise proposta. O’Malley e Chamot (1990) propõem a classificação das estratégias conforme o Quadro 1, retirado da tese de doutorado de Cavalari (2009), com base nos mesmos autores:

Quadro 1 — Classificação das estratégias de aprendizagem, com base em O'Malley e Chamot (1990) e adaptado de Cavalari (2009)

<b>ESTRATÉGIAS</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
<b>Cognitivas</b>	Operam diretamente no processamento da informação, manipulando-a a fim de melhorar a aprendizagem (repetir e agrupar palavras; fazer inferência; resumir etc.)
<b>Metacognitivas</b>	Envolvem habilidades executivas de ordem superior que estão envolvidas no gerenciamento (planejamento, atenção seletiva, monitoração e avaliação) de uma atividade de aprendizagem.
<b>Sociais/afetivas</b>	Grupo de estratégias que envolvem a interação com outra pessoa ou o controle sobre aspectos afetivos (trabalho em pares ou grupos, pedidos de esclarecimento etc.)

As classificações definidas por O'Malley e Chamot (op. cit) se repetem na Figura 2, delineadas por Oxford (1990). A diferença, para esta autora, está na divisão das estratégias em diretas e indiretas.

Figura 2 — Estratégias de Aprendizagem segundo Oxford (1990, p. 16)



As estratégias diretas estão relacionadas a processos de aprendizagem, que se traduzem na relação entre o aprendiz e a língua-alvo. As estratégias indiretas lidam com o gerenciamento da aprendizagem, ou seja, com as questões afetivas, sociais e metacognitivas. No Quadro 2, segue uma síntese, segundo Oxford (1990), das principais estratégias.

Quadro 2 — As EsA segundo Oxford (1990)

<b>ESTRATÉGIAS</b>	<b>DEFINIÇÃO</b>	<b>EXEMPLOS</b>
<b>De memória</b>	Armazenar as novas informações sobre sua LA.	Uso de imagens e som, uso de rimas, uso de palavras-chave.
<b>Cognitivas</b>	Compreender e produzir novas informações.	Repetição, anotações ou resumos sobre as novas informações adquiridas: assistir filmes, seriados de TV, noticiários, ouvir música.
<b>De compensação</b>	Compensar defasagens de conhecimento da língua em seu próprio uso.	Troca de código linguístico, mímicas e uso de sinônimos.
<b>Metacognitivas</b>	Entender o próprio processo de aprendizagem e as tarefas, regulando-o através de planejamento, monitoramento e autoavaliação	Autoavaliação.
<b>Afetivas</b>	Manifestar sentimentos quando em interação.	Diminuir sua ansiedade ouvindo música, respirando fundo, encorajando-se criando afirmações positivas, gratificando-se e medindo sua temperatura emocional através da discussão dos seus sentimentos com alguma pessoa, fazer observações se está tenso ao usar a língua-alvo.
<b>Sociais</b>	Aprender línguas através da interação e da colaboração.	Fazer perguntas, pedir esclarecimentos, pedir correções, cooperar com os outros, praticar a língua com outros alunos e aprender a cultura da língua.

Uma vez reconhecida a importância das estratégias de aprendizagem, tendo em vista os objetivos do ambiente, neste contexto pesquisado, dá-se enfoque às estratégias metacognitivas, envolvidas, mais diretamente, no gerenciamento do processo de aprendizagem: planejar, organizar e se autoavaliar (OTTO, 2003). Segundo este autor, para ser capaz de gerenciar sua aprendizagem, o aprendiz precisa de um repertório de estratégias de aprendizagem e deve ser capaz de modificar tal repertório constantemente, “o que só é possível se o aprendiz tem acesso a sua metacognição”<sup>16</sup> (OTTO, 2003, p. 80). De acordo com o autor, que investigou um ambiente tandem de aprendizagem, os interagentes precisam negociar a fim de escolherem

<sup>16</sup> “which is only possible if the learner has access to his metacognition.”

questões pertinentes às suas interações. Essa necessidade de verbalizar e de negociar conduz a reflexões metacognitivas sobre estratégias de aprendizagem.

As estratégias metacognitivas levam o aprendiz a entender o próprio processo de aprendizagem e as tarefas, regulando-o por meio de planejamento, monitoramento e autoavaliação (CHAMOT et al., 1996). Tendo consciência do processo de aprendizagem e das estratégias que levam ao sucesso, os aprendizes estão mais preparados para realizar tarefas, para monitorar seu desempenho, para encontrar soluções para os problemas que surgirem e se avaliar (CHAMOT, 2005). Ainda segundo Chamot et al. (1996), “estratégias metacognitivas envolvem o pensar sobre o processo, planejar para aprender, monitorar para compreender ou produzir enquanto aprende, e se avaliar depois de que as atividades são feitas”<sup>17</sup> (p. 8). Oxford (1990) cita alguns exemplos de ações que são caracterizadas como estratégias metacognitivas: direcionamento da atenção, busca consciente de oportunidades práticas, planejamento para as tarefas de linguagem, autoavaliação e monitoramento de erros.

O Quadro 3 (CAVALARI, 2009, p. 100) descreve as estratégias metacognitivas, segundo a teoria de O’Malley e Chamot (1990).

Quadro 3 — Classificação das estratégias metacognitivas, com base em O’Malley e Chamot (1990) (adaptado de Cavalari, 2009).

<b>ESTRATÉGIA</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
<b>PLANEJAMENTO</b>	Estratégia envolvida no início do processo, na organização da aprendizagem (prever resultados, programar atividades, etc.), podendo ser influenciada pelos objetivos de aprendizagem e pelo insumo.
<b>ATENÇÃO SELETIVA</b>	Decidir com antecedência os aspectos específicos que serão focados durante a tarefa de aprendizagem.
<b>ATENÇÃO DIRECIONADA</b>	Decidir com antecedência manter a atenção durante a execução de tarefas.
<b>AUTO-GERENCIAMENTO</b>	Entender as condições que auxiliam o sucesso na execução de tarefas de aprendizagem e providenciar para que tais condições estejam presentes.
<b>AUTO-MONITORAÇÃO</b>	Verificar ou corrigir a própria compreensão/produção (escrita ou oral) no decorrer da tarefa de aprendizagem.
<b>IDENTIFICAÇÃO DE PROBLEMAS</b>	Identificar o ponto central que necessita de solução em um tarefa ou um aspecto da tarefa que pode prejudicar o sucesso de sua realização.
<b>AUTOAVALIAÇÃO</b>	Verificar os resultados da própria aprendizagem em relação a um parâmetro interno, depois que a aprendizagem se completou.

<sup>17</sup> “metacognitive strategies involve thinking about the learning process, planning for learning, monitoring for comprehension or production while it is taking place, and self-evaluation after the learning activity has been completed”

As descrições estabelecidas evidenciam a relação entre o uso das estratégias e o exercício da autonomia do aprendiz, uma vez que o uso das estratégias colabora com o gerenciamento da aprendizagem. O Quadro 3 apresenta as estratégias como ações que também caracterizam o aprendiz como aquele capaz de organizar e administrar a própria aprendizagem, ou seja, como aprendiz autônomo.

Tendo discutido algumas das questões individuais envolvidas na aprendizagem autônoma, apresentam-se, na seção seguinte, as questões de natureza social.

### 1.3 AUTONOMIA E SUA DIMENSÃO SOCIAL

Na dimensão social da aprendizagem, entende-se que quando o aprendiz precisa de ajuda para lidar com questões mais específicas, que tratem de conhecimentos mais elaborados, ele pode recorrer à ajuda de outro mais experiente; por exemplo, um professor, um livro didático, a pesquisas na internet, ou no caso de ambientes (tele)tandem, ao par mais competente. Assim, entende-se que o papel do professor em contexto de aprendizagem autônoma não é minimizado, mas faz parte do processo de construção da autonomia do aprendiz. Na concepção de Little (2009) há três princípios que explicam o papel do professor em contextos autônomos (i) o professor precisa envolver o aluno no planejamento, monitoramento e avaliação de sua própria aprendizagem; (ii) o professor deve favorecer a reflexão sobre processos e conteúdos e (iii) o professor deve garantir o maior uso possível da língua-alvo.

Nesse sentido, analisando alguns conceitos de autonomia que envolvem a contribuição de um parceiro mais experiente, Ridley (2003) argumenta que se o aprendiz assume alguma responsabilidade pela própria aprendizagem, ele precisa avaliar o que está aprendendo e por qual maneira, o que pressupõe conhecimentos mais específicos e não apenas leigos e práticos. Tais conhecimentos podem ser buscados por meio de um professor ou de instrumentos de reflexão sobre a aprendizagem.

Ao considerar a relação do professor com o aluno em ambientes autônomos, Breen e Mann (1997) apontam três questões que o professor deve suscitar a fim de promover a autonomia, a saber: autoconsciência, confiança e convicção, e desejo. É recomendável que o professor, que busca promover a autonomia em sua aula, conscientize seu aluno de seu novo papel em sala de aula, assim como das estratégias de aprendizagem que facilitam o processo de aquisição de línguas. Além disso, é importante que o professor se autoconscientize, saiba seu novo papel no ambiente autônomo e procure, assim, meios de mediar novos conhecimentos. É

papel do professor confiar em seu aluno, para que este possa se sentir capaz e estimulado a compreender e descobrir quais são suas necessidades, buscando, assim, o próprio conhecimento de maneira autônoma.

Sobre salas de aula onde se valoriza o desenvolvimento da autonomia, Legenhausen (2003) afirma que

salas de aulas autônomas evitam instruções formais explícitas, e a esse respeito tendem a assumir uma posição não intervencionista sem, ao mesmo tempo, abdicar da responsabilidade do professor pelo desenvolvimento linguístico dos aprendizes, parece existir uma combinação entre certos aspectos de um ambiente naturalista e orientação sistemática que é provavelmente típica de todas as salas de aulas.<sup>18</sup> (LEGENHAUSEN, 2003, p. 65)

A proposta desse autor evidencia que, apesar de instruções formais serem evitadas em contextos autônomos, o professor é corresponsável pela aprendizagem autônoma. É importante que ambientes autônomos proporcionem a seus participantes a oportunidade de trabalhar em colaboração e, dessa forma, fomentando o professor a assumir responsabilidade por apoiar o processo de aprendizagem autônoma.

Kohonen (2003) também entende a importância do professor em ambientes que buscam promover a autonomia. O autor afirma que para a promoção dessa, tendo em vista a complexidade de seu processo, é preciso tempo, compromisso e uma orientação pedagógica. O aprendiz, para desenvolver sua autonomia, trabalha não apenas com conhecimento, mas também com habilidades e motivação que podem ser desenvolvidas por questões contextuais (pelo professor, por exemplo), principalmente, em contexto de aprendizagem de línguas estrangeiras em que a escola é, em muitas ocasiões, o único contato do aluno com a língua.

Dessa forma, percebe-se que o professor age a fim de mediar a relação entre o aprendiz e o conhecimento. Ao buscar atingir suas metas, o aprendiz pode reconhecer que precisa de colaboração, da ajuda de um indivíduo mais experiente como um mediador ou um facilitador (MORAES; GARDEL, 2009). A interação social (neste caso, entre aprendiz e professor) “se torna uma ferramenta para aumentar o conhecimento do aprendiz e isso pode ser adquirido por meio de andaimes” (LUZ, 2012, p. 48). Confirma-se, assim, a ideia de autonomia como gerenciamento da própria aprendizagem que contempla a colaboração de outros ou de artefatos de aprendizagem. Portanto, a psicologia sociocultural, cuja fundamentação mais re-

---

<sup>18</sup> “Autonomous classrooms largely abstain from explicit formal instruction, and in this respect lean towards a non-interventionist position without at the same time abdicating teacher responsibility for the linguistic development of the learners, they seem to combine certain aspects of naturalistic settings with systematic guidance that is probably typical of all classrooms.”



conhecida é os ensinamentos de Vygotsky (1994), embasa e explica como se dá o conhecimento em ambientes autônomos, através de sua dimensão social. Na próxima seção, apresenta-se a relação entre a teoria sociocultural e ambientes autônomos.

#### 1.4 AUTONOMIA E A PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL

Ao entender autonomia como gerenciamento da própria aprendizagem e que a esta é mediada por questões sociais do contexto, entende-se que o papel do mediador passa a ser essencial no desenvolvimento do aprendiz autônomo. Além disso, já se afirmou que autonomia não implica em isolamento, mas sim em graus de independência para assumir algumas atitudes. Portanto, a presente pesquisa se baseia nas propostas da Teoria Social de Vygotsky (1994), principalmente, por esta explicar o ensino-aprendizagem e a transformação de conhecimento potencial em conhecimento real por meio da mediação.

Segundo Vygotsky (1994), o desenvolvimento humano se dá pela interação entre indivíduos, usando a linguagem como instrumento mediador. Mitchell e Myles (1998), ao discutirem a teoria sociocultural de Vygotsky, esclarecem que a aprendizagem se dá primeiro no plano social e depois no individual, ou seja, é um fenômeno que passa de intermental para intramental. Isso se explica ao se compreender a zona de desenvolvimento proximal (doravante ZDP) que, de acordo com Vygotsky (1994), é a distância entre o nível de desenvolvimento real (aquilo que pode ser realizado independentemente) e o nível de desenvolvimento potencial (aquilo que pode ser realizado com o apoio ou colaboração de um parceiro mais experiente). Nas palavras do autor, a ZDP se define como

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKY, 2000, p. 112)

Na ZDP, o parceiro mais competente, agindo como mediador, atua de forma explícita, interferindo diretamente no processo de aprendizado do outro. É na ZDP que estão as informações potencialmente atingíveis, mas que o indivíduo ainda não alcançou e precisa do outro para alcançar. Ou seja, a ZDP seria o campo intermediário no qual ocorre a construção do conhecimento.

Leffa (2003) enfatiza a ideia de que em relação a mediação de Vygotsky, o outro mais experiente que irá atuar na ZDP (ajudando o aprendiz a transformar seu conhecimento em

potencial em um conhecimento real) pode ser representado por uma pessoa, um objeto ou pela organização do ambiente. Tal ajuda não minimiza a autonomia do aprendiz, ao contrário concede condições para que esse dê continuidade ao gerenciamento do próprio desenvolvimento. Nas palavras do autor, “[a]inda que o desempenho do aluno tenha que ser assistido durante certo período, há pelo menos a previsão de que no futuro o aluno será capaz de executar a tarefa por conta própria; a autonomia é um estágio a que se chega” (LEFFA, 2003, p. 5).

O mesmo autor aponta que isso se dá, principalmente, porque quando “se passa o controle da aprendizagem para o aluno, está se dando a ele a liberdade de escolher” (LEFFA, 2003, p. 10). Tais escolhas vão indicar o estágio em que cada aprendiz pode chegar em determinado momento e, nesse momento, autonomia pode ser sinônimo de aprendizagem. Acredita-se, no entanto, que existem momentos em que a autonomia possa ser a busca pela aprendizagem (por meio do uso de estratégias de aprendizagem, por exemplo).

Finalmente, é preciso lembrar que outros trabalhos sobre o processo de ensino-aprendizagem no ambiente telentadem já trataram da teoria sociocultural. Luz (2009), por exemplo, afirma que há momentos no teletandem em que o parceiro mais competente oferece andaimes (informações novas ou requisitadas pelo parceiro, tanto de teor gramatical quanto cultural) e o aprendiz pode utilizar esses andaimes para transformar tais informações em novos conhecimentos. Outros pesquisadores como Bedran (2008), Santos (2008), Brocco (2009), Luz (2009), Cavalari (2009), Funo (2011), entre outros, também já estabeleceram a relação entre a teoria sociocultural e o ensino-aprendizagem no ambiente (tele)tandem, entendendo que há uma coconstrução de conhecimento por meio de interações entre um aprendiz de língua estrangeira e um *expert* linguístico. Assim, este trabalho também se embasa na teoria sociocultural de Vygotsky (1994) por entender o ambiente TTDii como um ambiente de ensino-aprendizagem de línguas colaborativo/sustentado e autônomo e por conceber a autonomia como a habilidade para assumir a responsabilidade pela própria aprendizagem por meio do apoio de outrem. É importante ressaltar que a aprendizagem em tal ambiente é norteadada por outro mais competente que age como mediador para que o parceiro atinja níveis mais autônomos de produção linguística.

Na próxima seção, apresenta-se o contexto TTDii e como ele surgiu na UNESP/IBILCE.

## 1.5 O CONTEXTO TELETANDEM: DA MODALIDADE INSTITUCIONAL NÃO INTEGRADA À INTEGRADA

O teletandem surgiu na Universidade Estadual Paulista — UNESP (câmpus de Assis e de São José do Rio Preto), em 2006, com o projeto Teletandem Brasil: Línguas Estrangeiras para Todos<sup>19</sup> (TELLES, 2006), a partir de uma experiência pessoal do Prof. Dr. João Telles com o ensino-aprendizagem de italiano-português via tandem presencial (BRAMMERTS, 2002) com uma professora italiana durante sua estadia no Brasil. Por necessidades pessoais, dificuldades geográficas e por acreditar nos benefícios do ensino-aprendizagem via tandem, os parceiros continuaram suas comunicações utilizando recursos tecnológicos e a Internet (TELLES; VASSALLO, 2006) depois que a professora italiana voltou a seu país de origem. A partir dessa experiência, e devido aos avanços tecnológicos o tandem foi ajustado à realidade brasileira e chamado por Telles (2006)<sup>20</sup> de teletandem, implementado por meio do uso de ferramentas de comunicação síncrona via internet (como MSN, Oovoo, Skype), além de microfones, *headphones* e *webcams*. De acordo com o autor, o ensino-aprendizagem de LE no teletandem é norteado por três princípios teóricos:

- I. Separação das línguas: cada língua deve ser praticada por períodos iguais, o que promove um equilíbrio entre o uso das duas línguas;
- II. Reciprocidade: ambos os participantes devem se comprometer com o ensino-aprendizagem de línguas um do outro de forma que cada aprendiz atinja seus objetivos;
- III. Autonomia: cada interagente é responsável pelo próprio processo e gerenciamento de aprendizagem.

Desde 2006, conforme apontam Aranha e Cavalari (no prelo), apesar de os princípios que norteiam o processo de ensino-aprendizagem em (tele)tandem continuarem os mesmos, esse ambiente assumiu diferentes características, de acordo com o contexto onde é implementado. Observam-se, no Quadro 4, as diferentes modalidades de (tele)tandem de acordo com as características do contexto:

---

<sup>19</sup> Projeto Temático da FAPESP, entre 2007 e 2010 (proc. 2006/03204-2).

<sup>20</sup> Descrições e definições detalhadas dessa modalidade de teletandem podem ser encontradas nos trabalhos de Vassalo e Telles (2008); Telles (2009), entre outros no *site* disponível em <<http://www.teletandembrasil.org/page.asp?Page=25>>. Acesso em 20 02 13.

Quadro 4 — Modalidades de tandem de acordo com as características do contexto (ARANHA; CAVALARI, no prelo, adaptado de Salomão, 2006)<sup>21</sup>

<b>Modalidades de tandem por contexto</b>		
<b>TANDEM INSTITUCIONAL</b>	<b>TANDEM SEMI-INSTITUCIONAL</b>	<b>TANDEM NÃO INSTITUCIONAL</b>
realizado dentro de instituições como estabelecimentos de ensino médio ou elementar, escolas de idiomas, universidades, que o reconhecem e o promovem	é institucional somente para um dos dois participantes	desenvolvido fora de uma instituição, pelos dois participantes



<b>INTEGRADO</b>	<b>NÃO-INTEGRADO</b>
É reconhecido pela instituição, faz parte integrante do curso e é obrigatório. (Brammerts, 2002:86.)	A instituição dá apoio e/ou alguns recursos (por ex. meios para achar um parceiro, espaços, recursos técnicos, materiais, serviço de mediação) mas não há reconhecimento oficial. Também pode ser desenvolvido em ausência de um curso. (Brammerts, 2002:84.)

Através do quadro percebe-se a existência de diferentes modalidades de tandem que existem como adequações para servir ao seu público alvo. A modalidade teletandem por também se configurar em um modalidade que se adaptou as necessidades brasileiras segue a mesma classificação e se divide em teletandem integrado e não-integrado. Seguindo a classificação apresentada no quadro sobre as modalidades de tandem, neste trabalho, apresenta-se brevemente o ambiente adaptado as necessidades brasileiras e então nomeado como teletandem institucional não integrado (TTD) e, de forma mais específica, discutem-se os aspectos que caracterizam o TTDii, implementado na UNESP – câmpus de São José do Rio Preto desde 2010 (ARANHA; CAVALARI, no prelo; CAVALARI; ARANHA, no prelo).

De acordo com Aranha e Cavalari (no prelo), nos primeiros anos de implementação do projeto teletandem, conforme proposto por Telles (2006), a prática poderia caracterizar a modalidade não integrada, pois acontecia dentro de uma instituição de ensino que oferecia os recursos tecnológicos, o ambiente necessário para a realização das interações, assim como monitores (aptos a prestar ajuda principalmente quanto a questões tecnológicas) e professores-mediadores<sup>22</sup> (responsáveis principalmente pelo apoio pedagógico aos participantes do teletandem). Os alunos que gostariam de participar deveriam se cadastrar no *site* do projeto<sup>23</sup> e

<sup>21</sup> Vide <[http://www.teletandembrasil.org/site/docs/Newsletter\\_Ano\\_I\\_n\\_2.pdf](http://www.teletandembrasil.org/site/docs/Newsletter_Ano_I_n_2.pdf)>. Acesso em 08 maio 2012.

<sup>22</sup> O papel do monitor é desempenhado por alunos de graduação e o do professor-mediador por alunos de pós-graduação envolvidos em pesquisas sobre teletandem. Para maiores detalhes sobre o papel do professor-mediador, vide Bedran (2008) e Salomão (2008).

<sup>23</sup> Disponível em <<http://www.teletandembrasil.org/home.asp>>. Acesso em 20 02 13.

responder a um formulário com informações pessoais para que pudessem ser pareados segundo suas necessidades e possibilidades de encontros. Um e-mail era enviado aos parceiros que passavam a negociar as questões da interação. Uma vez pareados, os participantes assumiam a responsabilidade de gerenciar a própria aprendizagem como, por exemplo, estabelecendo os dias/horários em que iriam se encontrar, quais assuntos ou temas seriam abordados em cada sessão, o que e como queriam aprender durante as interações, entre outras decisões que se faziam necessárias em encontros neste contexto (TELLES; VASSALLO, 2009).

Ainda segundo a proposta de Telles (2006), os encontros eram de uma hora de prática para cada língua (as línguas seriam alternadas em cada dia de interação ou uma interação poderia ter duas horas, com metade do tempo para cada língua). Os participantes possuíam dois papéis que se intercalavam conforme a língua praticada, ora de *expert* linguístico, ora de aprendiz, e eram responsáveis por estabelecer tanto a melhor maneira de alcançar seus objetivos quanto auxiliar seu parceiro a alcançar suas metas. Percebe-se que o aprendiz assume todas as responsabilidades pela realização do teletandem. Entende-se assim que esta modalidade requer um alto grau de autonomia do aprendiz (ARANHA; CAVALARI, no prelo).

Contudo, algumas pesquisas (LUZ, 2012; ARANHA; CAVALARI, no prelo) mostram que as parcerias em teletandem nem sempre foram bem sucedidas. Luz (2012.) descreve as características que marcaram a (des)continuidade das interações de teletandem sob a perspectiva da Teoria da Atividade (ENGESTRÖM, 1999). Sua pesquisa se embasou em parcerias entre alunas de um curso de formação de professores, vinculadas a grupos de pesquisa, e assim, supostamente, mais dispostas a assumirem sua responsabilidade frente a seus parceiros e seus compromissos, possivelmente, favorecendo a continuidade das interações. Com base na Teoria da Atividade, Luz (2012) resume as variáveis que influenciaram a continuidade das parcerias em teletandem:

- (i) uma comunidade teletandem bem estruturada com professores, mediadores ou monitores disponíveis para auxiliar e preparar os interagentes, dando-lhes suporte, orientações e fornecendo-lhes as normas e sugestões para realização de teletandem, mesmo antes do pareamento com os falantes da L-alvo;
- (ii) sujeitos conscientes e motivados a conquistar seus objetos específicos e potencialmente compartilhados;
- (iii) acesso a instrumentos, como Kit tecnológico e didático, bem como ser digitalmente letrado, ter conhecimento das normas e sugestões para a realização de teletandem e possuir competência (razoável) na L-alvo;
- (iv) habilidade para negociar permanentemente com o parceiro, principalmente aspectos relacionados às regras e divisão de trabalho de seus sistemas de atividades;
- e (v) habilidade para lidar com as contradições dos sistemas como fonte de desenvolvimento, uma oportunidade de mudança e inovação da atividade. (LUZ, 2012, p. 12)

A autora conclui que os interagentes que se dispuseram a seguir as regras, que entenderam o funcionamento do projeto, que possuíam letramento digital, acesso aos recursos tecnológicos, e que, de alguma forma, estavam motivados a aprender, se flexibilizando para se adaptarem frente aos possíveis obstáculos, foram os que possibilitaram a continuidade das interações. Já a falta de uma das variáveis mencionadas poderia causar a sua descontinuidade.

Ainda a propósito do (in)sucesso das interações e da (des)continuidade das parcerias, Aranha e Cavalari (no prelo) propõem que tais questões parecem estar relacionadas ao cumprimento dos três princípios estabelecidos para o ensino-aprendizagem via (tele)tandem, separação das línguas, reciprocidade e autonomia. Segundo as autoras, a dificuldade dos interagentes em colocar os três princípios em operação pode causar o insucesso das parcerias em teletandem, o que se constitui em uma das justificativas para a implementação, na UNESP/IBILCE, da modalidade TTDii. Outra justificativa seria a necessidade de ajustar a prática de teletandem às características de uma nova parceria, estabelecida com a Universidade da Geórgia.

(o) que muda em relação às parcerias formadas anteriormente pelo projeto é que, neste novo contexto, as instituições que promovem as parcerias reconhecem o TTD como parte das atividades obrigatórias que os alunos devem cumprir dentro de determinada disciplina de língua estrangeira. Além disso, por estar vinculada a uma disciplina, a participação no teletandem pode ser avaliada pelo professor, conforme os critérios que ele estabelecer. (ARANHA; CAVALARI, no prelo)

De acordo com as autoras, para participar do TTDii (na UNESP de São José do Rio Preto) é preciso ser aluno regularmente matriculado nas disciplinas de Língua Inglesa dos cursos de Licenciatura em Letras ou Bacharelado em Letras com Habilitação de Tradutor.

Segundo as mesmas autoras, os critérios para se estabelecer os grupos para realizar as atividades de teletandem são:

1. o dia/horário das aulas, observando-se o fuso horário, principalmente em relação ao início ou término do horário de verão no Brasil e nos EUA;
2. o número de alunos em cada turma, uma vez que o Laboratório Teletandem da UNESP-Rio Preto possui 18 computadores;
3. o nível de proficiência oral dos alunos, que deve ser suficiente para que eles sejam capazes de sustentar a interação por, pelo menos, 30 minutos (metade da sessão semanal do TTDii). (ARANHA; CAVALARI, no prelo, p. 12)

Cavalari e Aranha (no prelo) afirmam ainda que o caráter integrado do TTDii envolve a realização de algumas tarefas<sup>24</sup> por parte dos alunos participantes, a saber:

- participar do primeiro tutorial e de todas as interações;
- produzir redações quinzenais (na língua alvo) e discuti-las nas interações;
- revisar textos em sua língua de proficiência quinzenalmente;
- arquivar todos os arquivos utilizados no TTDii na plataforma Teleduc;
- escrever diários para todas as interações;
- seguir os três princípios que embasam o ambiente: separação das línguas, reciprocidade e autonomia.

Obedecendo ainda ao caráter integrado do TTDii, o Quadro 5, apresentado por Aranha e Cavalari (no prelo), demonstra a cronologia das interações e atividades relacionadas às interações.

Quadro 5 — Organização das atividades de TTDii: revezamento entre produção em LE e em língua materna (adaptado de ARANHA; CAVALARI, no prelo)

<b>semana</b>	<b>Atividades</b>
1 <sup>a</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interação I: fase de apresentações. Foco: troca de informações pessoais (endereço de e-mail, usuário pessoal de Skype, Facebook etc.)</li> <li>• um dos alunos (alunoX) deverá enviar um texto escrito (t1) em sua LE para o parceiro (alunoY), que irá revisá-lo e enviá-lo de volta antes da interação II</li> </ul>
2 <sup>a</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• interação II: se inicia na língua de (t1). Foco: comentário das revisões de (t1), seguido de discussão do tema de (t1) – sugerido</li> <li>• alunoY envia um texto escrito (t2) em sua LE para o parceiro, que irá revisá-lo e enviá-lo de volta antes da interação III</li> </ul>
3 <sup>a</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• interação III: se inicia na língua de (t2). Foco: comentário das revisões de (t2), seguido de discussão do tema de (t2) – sugerido</li> <li>• alunoX envia um texto escrito (t3) em sua LE para o parceiro, que irá revisá-lo e enviá-lo de volta antes da interação IV</li> </ul>
4 <sup>a</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• interação IV: se inicia na língua de (t3). Foco: comentário das revisões de (t3), seguido de discussão do tema de (t3) – sugerido</li> <li>• alunoY envia um texto escrito (t4) em sua LE para o parceiro, que irá revisá-lo e enviá-lo de volta antes da interação V</li> </ul>
5 <sup>a</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• interação V: se inicia na língua de (t4). Foco: comentário das revisões de (t4), seguido de discussão do tema de (t4) – sugerido</li> <li>• alunoX envia um texto escrito (t5) em sua LE para o parceiro, que irá revisá-lo e enviá-lo de volta antes da interação VI</li> </ul>
6 <sup>a</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• interação VI: se inicia na língua de (t5). Foco: comentário das revisões de (t5), seguido de discussão do tema de (t5) – sugerido</li> <li>• alunoY envia um texto escrito (t6) em sua LE para o parceiro, que irá revisá-lo e enviá-lo de volta antes da interação VII</li> </ul>
7 <sup>a</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• interação VII: se inicia na língua de (t6). Foco: comentário das revisões de (t6), seguido de discussão do tema de (t6) – sugerido</li> </ul>
8 <sup>a</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• interação VIII: fase de avaliação e ajustes da parceria</li> </ul>

<sup>24</sup> Cavalari e Aranha (em andamento) dividem as atividades de TTDii como procedimentos e tarefas. Nesta investigação, as tarefas são as atividades realizadas pelos alunos-interagentes do TTDii e os procedimentos são: preparar o aluno no tutorial; relacionar as interações do TTDii com o currículo da disciplina de Língua Inglesa; avaliações no TTDii.

O cronograma descreve a realização das tarefas durante a interação e a organização sugerida pelos professores envolvidos com o TTDii. No Quadro 5, é possível observar como algumas das tarefas (produzir a redação, discutir o tema e a revisão da redação, seguindo o princípio de separação de línguas) foram organizadas no TTDii. Além disso, percebe-se que os aprendizes em TTDii precisam obedecer às orientações de seus professores, o que pode contrariar a ideia de autonomia como forma de autogerenciamento.

Além desse cronograma, há também o calendário das interações que é definido pelos professores para que as atividades em TTDii estejam interligadas às atividades do currículo da disciplina de LE.

A principal mudança que se pode perceber nessa nova modalidade é que “a participação no teletandem deixa, então, de ser voluntária por parte do interagente e passa a ser parte integrante de suas atribuições acadêmicas/pedagógicas dentro de uma disciplina” (ARANHA; CAVALARI, no prelo), o que faz com que as atividades envolvidas no teletandem sejam utilizadas como instrumentos de avaliação na disciplina em que o projeto se insere. Entre as principais características do novo contexto, estão a participação dos alunos na proposta durante o horário regular da aula de LE e a responsabilidade dos professores pelo calendário e por propor uma série de atividades que vinculam a prática de teletandem às atividades pedagógicas realizadas em sala de aula. Devido à nova caracterização do contexto, pressupõe-se que, nesta modalidade de teletandem (o TTDii), o grau de autonomia dos parceiros e as interferências externas se diferenciem.

O primeiro item a ser tratado, quanto às mudanças da nova modalidade, é a presença do professor das disciplinas envolvidas no TTDii. Os professores brasileiro e estrangeiro se fazem presentes antes (na negociação de horários e cronograma de atividades) e durante as interações, momento em que assumem diferentes responsabilidades, assim como tomam algumas decisões. Dessa forma, o professor assume o papel de professor-mediador, por ter condições de apoiar os aprendizes durante sua experiência com o TTDii. A assunção desse papel acompanha responsabilidades não apenas técnicas, mas também pedagógicas, como no oferecimento de ajuda em momentos em que o interagente apresenta dificuldade em lidar com erros, em falhas de comunicação ou até mesmo em questões de cunho teórico e/ou gramatical de uma das línguas (alvo ou de sua proficiência).

Outros fatores que caracterizam a modalidade TTDii são os procedimentos (realizados pelos professores envolvidos) estabelecidos por Cavalari e Aranha (no prelo), a saber



(a) preparação dos alunos para o TTDii em termos práticos e teóricos – o tutorial; (b) integração entre as interações e o currículo da disciplina de língua inglesa – tarefas integradoras; (c) avaliação (pelo aluno, pelo parceiro e pelo professor da disciplina) – avaliação integradora<sup>25</sup> (CAVALARI; ARANHA, no prelo, p. 4).

O primeiro procedimento, o tutorial, pode ser apresentado aos alunos pelo professor-coordenador do laboratório teletandem (na UNESP de São José do Rio Preto) ou pelo professor envolvido no projeto e é dividido em três fases: apresentação das questões teóricas que envolvem o contexto; informações sobre as tarefas e procedimentos quanto a participação do interagente no TTDii e colaboração no estabelecimento de metas dos aprendizes (aplicação do questionário inicial). As autoras ainda afirmam que, ao explicar a parte teórica, pretende-se mostrar o funcionamento da modalidade teletandem assim como os princípios que regem tal ambiente de ensino-aprendizagem de línguas.

As tarefas integradoras são realizadas antes, durante e após as interações e se resumem em: (i) interações; (ii) redações na língua alvo; (iii) revisão dos textos na língua nativa; (iv) produção dos diários e (v) arquivar os documentos pertencentes ao TTDii no Teleduc<sup>26</sup>. As interações são realizadas em oito sessões e, nesse período, o interagente se comunica com o mesmo par em encontros bilíngues de uma hora. A primeira interação tem como objetivo que os interagentes se conheçam e “quebrem o gelo”. Os professores sugerem que a conversa se embase em questões pessoais como preferências e objetivos e outros tópicos de interesse pessoal. Da segunda à sétima interação, os interagentes escrevem suas redações cujo tema, no caso do Brasil, faz parte do currículo da disciplina de Língua Inglesa (doravante LI). Esta característica é considerada fundamental para o contexto TTDii por Cavalari e Aranha (no prelo) por evidenciar o caráter integrado da nova modalidade. O texto é revisado e a revisão é comentada no próximo encontro. Assim a redação serve de insumo para as conversas em TTDii. Os interagentes invertem seus papéis (escritor e revisor) a cada semana. Segundo as mesmas autoras, esta inversão de papéis pode promover a aprendizagem colaborativa nos termos da perspectiva Vygostikiana. Para cada interação espera-se que o aprendiz produza um diário, expondo suas reflexões acerca de sua experiência e de sua aprendizagem. Por fim, os interagentes devem arquivar todos os documentos utilizados no TTDii no Teleduc (redações,

---

<sup>25</sup> “(a) preparing students for iiTTD both in practical and theoretical terms – the tutorial; (b) blending teletandem interactions and FL syllabus – integrating tasks; c) assessment (by the learner, by the partner and by the FL teacher) – integrating assessment.”

<sup>26</sup> Ambiente *on-line* que disponibiliza ferramentas necessárias à realização de ensinamentos à distância.

arquivos de pesquisa, *chat*, entre outros) a fim de disponibilizar seus dados à professora de LI para serem avaliados, e aos pesquisadores do contexto.

Algumas sugestões sobre o que escrever nos diários são oferecidas aos interagentes através do Teleduc:

- Que assunto(s) foi(ram) discutido(s) na sessão?
- O que você e/ou o seu parceiro aprendeu nessa sessão?
- Descreva (i) os momentos da interação em que houve algum conflito ou em que você sentiu algum tipo de dificuldade ou constrangimento; (ii) as causas para esse problema ter acontecido; (iii) como o problema se resolveu.
- Retome a(s) meta(s) que você estabeleceu ao responder o questionário inicial e explique de que maneiras essa experiência está te ajudando a alcançar essa(s) meta(s).
- Quais materiais ou recursos (sites da Internet, arquivos de textos etc) foram utilizados por você e por seu parceiro durante as interações - e com que propósito?
- Que tipo de informação/feedback você recebe do seu parceiro – tanto por escrito quanto durante a interação oral? (Retirado da plataforma Teleduc, acesso em 17/04/2014)

Por meio dessas perguntas os aprendizes tem a oportunidade de avaliar se estão cumprindo com as metas por eles próprios estabelecidas durante o tutorial.

Segundo Cavalari e Aranha (no prelo), o diário serve a dois propósitos: para estimular a aprendizagem autônoma através da reflexão e poder auxiliar o professor a perceber como, quando e qual intervenção é necessária durante as interações.

A avaliação integrada é também um dos procedimentos que distingue a nova modalidade de teletandem implantada na UNESP de São José do Rio Preto (CAVALARI; ARANHA, no prelo). Há três tipos de avaliação no TTDii: a autoavaliação; a avaliação do parceiro (por meio do comentário das redações na interação ou na correção escrita) e a avaliação do professor.

A autoavaliação é estimulada no ambiente TTDii desde o primeiro tutorial quando há um questionário que oferece uma oportunidade para o aprendiz avaliar seu conhecimento em LI. Como encerramento do primeiro tutorial, o professor concede tempo aos interagentes para que esses respondam o Questionário Inicial (doravante QI)<sup>27</sup>. É neste questionário que os aprendizes podem estabelecer suas metas por meio de uma autoavaliação feita no próprio questionário. Ao final das interações, o professor pede que os interagentes respondam o Questionário Final (doravante QF). Ambos os questionários são oportunidades de autoavaliação. Além desse momento, tem-se a produção dos diários, cujo objetivo também é influenciar a

---

<sup>27</sup> Anexo A.

reflexão sobre os processos de aprendizagem do aluno. O portfólio individual de cada interagente, na plataforma Teleduc, é outro meio de se promover tanto a autoavaliação como a avaliação pelo professor, pois os alunos arquivam os documentos relativos a sua participação no teletandem e podem recuperar esses arquivos a qualquer momento e reeditá-los conforme sua necessidade, ao mesmo tempo em que os professores podem acompanhar a realização das atividades previstas, fornecendo apoio, quando necessário (desempenhando o papel do professor-mediador) e avaliando a participação e o envolvimento do aprendiz com o projeto.

A avaliação do parceiro acontece no momento em que o *expert* linguístico corrige a redação em sua língua de proficiência e nas interações ao revisar a redação, o que contribui com o princípio de reciprocidade que embasa ensino-aprendizagem via teletandem, pois, nesse instante, o parceiro atua como mediador da aprendizagem do outro.

Por fim, o professor de LI pode avaliar seus alunos por meio dos questionários (QI e QF), das redações produzidas em LI, das reflexões dos próprios alunos feitas através dos diários (tarefas disponibilizadas no Teleduc) e até mesmo das interações.

Pode-se afirmar que a integração das atividades de teletandem e o currículo das disciplinas de LE, portanto, se dá por meio da inclusão de algumas tarefas que são obrigatórias para os participantes. Percebe-se que o caráter integrado do TTDii provoca diversas características próprias que precisam ser estudadas a fim de se descrever e, se possível aprimorar a proposta. O que esta pesquisa propõe é investigar questões de autonomia no ambiente TTDii, partindo do princípio de que a obrigatoriedade das tarefas que o fator integrado impõe está diretamente relacionada à maneira como o aprendiz exerce sua autonomia nesse ambiente. Explicados os contextos TTD e TTDii e entendidas as mudanças no cenário da proposta teletandem na UNESP de São José do Rio Preto, apresenta-se na seção seguinte uma discussão sobre autonomia e o teletandem a partir de pesquisas já realizadas.

## 1.6 AUTONOMIA E TELETANDEM

Alguns trabalhos já trataram do princípio da autonomia no ambiente TTD e serão, nesta seção, discutidos para melhor se estabelecer a relação entre a autonomia e o TTDii.

Desde o princípio da proposta teletandem, definiu-se autonomia não apenas em relação à liberdade exercida pelos interagentes de decidirem sobre conteúdos, dias/horários, duração, locais e a maneira como aprender (BRAMMERTS, 2002), mas também, em relação a suas habilidades e competências. Liberdade de negociação entre os interagentes, níveis de

responsabilidade e poder que o *expert* linguístico pode exercer durante as interações são exemplos do exercício da autonomia segundo Vassalo e Telles (2006).

Os resultados da pesquisa realizada por Luz (2009) mostram que a autonomia no tele-tandem é coconstruída, aumentando a necessidade de comprometimento dos parceiros para que estes possam alcançar seus objetivos. Essa ideia corrobora a noção de negociação de Vassalo e Telles (2006). É nessa dimensão social que os princípios de reciprocidade e autonomia se fortificam. Os resultados de Luz (2009) parecem ratificar o que afirma Little (2003), ao se referir ao trabalho dos interagentes em tandem:

Ambos devem estar cientes de seus objetivos, ambos devem ser os mais organizados possível em seu processo de aprendizado, e ambos devem estar conscientes sobre sua tarefa de providenciar o tipo de feedback mais apropriado a seu parceiro.<sup>28</sup> (LITTLE, 2003, p. 41)

Assim sendo, cada interagente se responsabiliza pelo próprio aprendizado e se compromete a ajudar o outro a se desenvolver em sua língua-alvo.

Autores como Luz e Cavalari (2009) também reconhecem a importância da autonomia para que os princípios que regem o contexto (tele)tandem possam se articular. Para as autoras, a autonomia é um aspecto essencial do processo de aprendizagem devido ao fato de poder potencializar tal processo.

Segundo Luz (2009), o princípio de autonomia, equilibra os demais princípios e oferece a oportunidade ao aprendiz de se posicionar como responsável pelo próprio desenvolvimento linguístico através de tomadas de decisões. Em resumo, os princípios de (tele)tandem se complementam a fim de tornar o ambiente mais produtivo para os participantes.

Nesse sentido, ao atuar, ora como aprendiz e ora como *expert* linguístico, o interagente de teletandem tem a oportunidade de estabelecer suas próprias metas e de escolher as maneiras para alcançá-las, em um trabalho colaborativo. Portanto, em ambientes (tele)tandem, ao se tratar de autonomia, aborda-se também o trabalho colaborativo, ou seja, do desenvolvimento de autonomia por meio da colaboração do parceiro e das características do próprio ambiente (presença ou ausência de professores-mediadores; presença ou ausência de regras, etc). Assim, as pesquisas sobre autonomia e teletandem podem contribuir na análise da autonomia na nova modalidade que apesar de ter novas características, ainda assume os mesmos princípios

---

<sup>28</sup> “Both must make clear what their particular learning targets are; both must be as organized as possible in their own learning, and both must be conscientious in providing their partner with feedback in whatever form is judged most appropriate.”

teóricos do TTD. Tendo definido as questões teóricas, na próxima seção apresenta-se a metodologia norteadora desta pesquisa.

## 2. METODOLOGIA DE PESQUISA

Este capítulo destina-se a expor a metodologia norteadora desta pesquisa. Na seção 2.1, é apresentada a natureza da pesquisa como um estudo de caso, de natureza qualitativa e de base etnográfica. Em 2.2, descreve-se o contexto de pesquisa, o ambiente TTDii e a participante brasileira enfocados neste estudo. Em 2.3, são detalhados os instrumentos e procedimentos utilizados para geração de dados. E por fim, em 2.4, explica-se a organização da presente análise.

### 2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Para responder aos questionamentos propostos, este estudo vale-se de uma metodologia de natureza qualitativa (SOUZA, 2005/2006; WALLACE, 1998), com características etnográficas (SOUZA, 2005/2006; SILVERMAN, 2000) e, mais especificamente, como um estudo de caso (ANDRÉ, 2005).

Entende-se que o presente estudo se insere no paradigma qualitativo, pois, para André (2005), o foco da pesquisa qualitativa está no fato de compreender os significados das ações realizadas pelos sujeitos envolvidos no contexto de pesquisa. Além disso, este estudo enfatiza a descrição do ambiente de ensino-aprendizagem proposto pelo TTDii e analisa os eventos cotidianos ocorridos neste ambiente, por meio da observação e interpretação dos fatos, o que corrobora com a ideia de pesquisa qualitativa e contraria a noção de pesquisa quantitativa que prioriza contagem e números (WALLACE, 1998).

Com base em Souza (2006) acredita-se que esta pesquisa apresenta características etnográficas, pois “privilegia tanto documentações de eventos sociais em seus contextos típicos (através de gravações em áudio e vídeo, exame de artefatos socioculturais, registro e observação da participante, etc.) quanto a elaboração de interpretações dos significados destes eventos para os agentes neles envolvidos.” (p. 163). Souza (2006) aponta, ainda, que a pesquisa etnográfica originou-se nos quadros metodológicos da antropologia cultural e que registros descritivos acerca das práticas interpretativistas são obtidos por observação direta das práticas com o observador inserido no contexto do grupo estudado, tendo como objetivo uma visão representativa dos acontecimentos no grupo. O mesmo autor ainda afirma que a pesquisa de base etnográfica utiliza diferentes métodos e instrumentos de geração de dados o que minimiza fortes influências do pesquisador.

Finalmente, o estudo de caso descreve uma unidade ou estuda um determinado caso, por exemplo, uma escola, um professor, um aluno ou uma sala de aula (ANDRÉ, 2005). Por realizar-se, nesta pesquisa, uma observação detalhada de um indivíduo em acontecimentos específicos e uma instância em ação, justifica-se a classificação da presente investigação como um estudo de caso.

Assim, uma vez que a pesquisadora atuou como monitora durante as interações de teletandem, utilizadas nesta investigação como fonte de dados, entende-se que sua observação se caracteriza como a de um membro inserido no contexto estudado. Além disso, na presente pesquisa, utilizam-se variados instrumentos de geração de dados a fim de se investigar as ações e percepções da aprendiz brasileira durante sua participação no TTDii. Portanto, pelas características que apresentam estudos de casos, qualitativos e de base etnográfica justifica-se o uso de tal metodologia nesta investigação, cujos dados resultarão em uma descrição e discussão acerca da autonomia da aprendiz inserida no TTDii.

## 2.2 CONTEXTO E PARTICIPANTES DE PESQUISA

Para investigar a autonomia exercida durante o TTDii é necessário, em primeiro lugar, descrever o ambiente e, posteriormente (seção 2.3), descrever os instrumentos utilizados para gerar os dados utilizados nesta pesquisa. Nesta seção, tem-se ainda a apresentação da participante focal desta pesquisa, a aprendiz Vitória<sup>29</sup>.

Conforme já mencionado, o TTDii é um desdobramento do ambiente teletandem, que, por sua vez, é a versão tecnológica do ambiente tandem de ensino-aprendizagem de línguas. Trata-se de um ambiente em que um grupo de alunos da UNESP, aprendizes de Inglês como LE, e um grupo de alunos da Universidade da Geórgia (doravante UGA), aprendizes de Português como LE, se encontram semanalmente, num total de oito encontros, de uma hora cada, a fim de trocar conhecimentos linguísticos e culturais. As atividades realizadas no TTDii estão integradas à disciplina de LI, na UNESP, e de Língua Portuguesa (doravante LP), na UGA.

Este trabalho enfoca, especificamente, os dados gerados pelo grupo de TTDii, do curso de Bacharelado em Letras com Habilitação de Tradutor, na UNESP, e do grupo de TTDii, do curso PORT 3010, na UGA, no segundo semestre de 2012. O período de coleta aconteceu, especificamente, entre 27 de agosto de 2012 (com a realização do tutorial) e 31 outubro de

---

<sup>29</sup> Nome fictício da interagente brasileira de TTDii pesquisada no presente estudo.

2012 (com a realização de um encontro entre a professora da disciplina de LI e os interagentes brasileiros para finalizar o TTDii).

Durante o tutorial, a professora da disciplina<sup>30</sup> utilizou uma apresentação em formato PPT<sup>31</sup> para explicitar:

- o conceito do TTDii e as questões teóricas que tangem o ensino-aprendizagem via teletandem, como os três princípios, por exemplo;
- os motivos de se utilizar o TTDii como instrumento de ensino-aprendizagem de línguas dentro da disciplina de LI;
- o calendário das atividades relacionadas com o TTDii;
- o Teleduc e suas funções (portfólio, compartilhamento dos documentos);
- o questionário inicial.

Ao final do tutorial os alunos tiveram a oportunidade de responder o QI, no qual, os alunos estabeleceram suas metas de aprendizagem no TTDii, por meio das perguntas 2 e 3, especificamente.<sup>32</sup>

Outro aspecto importante do tutorial foi a apresentação do seguinte calendário de atividades:

### **TELETANDEM UNESP-UGA 2º SEMESTRE 2012**

**Port 3010 (Professor da UGA) - Tradutor II (Professora da UNESP): 4ª -feira**

(US) 09:05-09:55

(Br) 10:05 – 10:55 (após 21/10) 11:05 – 11:55

Daylight saving time (US): 11/03/12 – 04/11/12

Horário Verão: 21/10/12 – 17/02/13

---

<sup>30</sup> A professora dessa disciplina é, também, coordenadora do Laboratório Teletandem da UNESP de São José do Rio Preto e pesquisadora do ambiente teletandem.

<sup>31</sup> Anexo B

<sup>32</sup> Lê-se nas perguntas: “2) Leia a grade de autoavaliação produzida pelo COE (veja o outro documento que está em anexo nesta mensagem ou clique no link: <http://www.linguanet-europa.org/pdfs/self-assessment-grid-en.pdf>) e identifique em que nível você está em cada habilidade. 3) Com base em sua autoavaliação (pergunta 2), estabeleça as metas de aprendizagem que pretende alcançar por meio de sua participação no Projeto Teletandem Institucional.”



Semana/ Mês	1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	4 <sup>a</sup>	5 <sup>a</sup>
<b>SET</b>	<p><b>DIA 5 interação I</b> (teste: alunos se conhecem)</p> <p>até sexta: alunos da UGA enviam redação para alunos da UNESP</p>	<p><b>DIA 12 interação II</b> (discussão do tema sugerido pela UGA)</p> <p>até sexta: alunos da UNESP enviam redação para alunos da UGA</p>	<p><b>DIA 19 interação III</b> (discussão do tema sugerido pela UNESP)</p> <p>até sexta: alunos da UGA enviam redação para alunos da UNESP</p>	<p><b>DIA 26 interação IV</b></p> <p>Semana do Tradutor CANCELAR INTERAÇÕES PORT3010</p>	
<b>OUT</b>	<p><b>DIA 03 interação V</b> (discussão do tema sugerido pela UGA)</p> <p>até sexta: alunos da UNESP enviam redação para alunos da UGA</p>	<p><b>DIA 10 interação VI</b> (discussão do tema sugerido pela UNESP)</p> <p>até sexta: alunos da UGA enviam redação para alunos da UNESP</p>	<p><b>DIA 17 interação VII</b> (discussão do tema sugerido pela UGA)</p> <p>até sexta: alunos da UNESP enviam redação para alunos da UGA</p>	<p><b>DIA 24 interação VIII</b> (discussão do tema sugerido pela UNESP e avaliação: alunos conversam sobre a experiência)</p>	

Quadro 6 — Calendário das interações

O calendário apresentado pela professora mostra os dias em que as interações deveriam acontecer e a ordem em que as redações (tarefa do contexto TTDii) deveriam ser produzidas. A modalidade TTDii prevê a realização de oito interações, porém, devido ao evento “Semana do Tradutor” realizado na UNESP, uma das interações deveria ser realizada fora do horário da aula, em um horário que seria negociado entre os parceiros de cada dupla (interação extra da qual não se tem dados para analisar). Na prática, observou-se que as interações de Eike<sup>33</sup> e Vitória aconteceram como segue:

- dia 05/09 (interação I): a comunicação teve início em LP. Foi Vitória quem iniciou os turnos de fala. Os alunos se apresentaram. A interação se deu de modo a conhecer o parceiro. Portanto, os interagentes falaram sobre seus perfis, o que fazem e sobre suas preferências (seguiram as sugestões de seus professores);
- dia 12/09 (interação II): a comunicação começou em LP. Para iniciar a sessão os interagentes perguntaram como havia sido o final de semana de ambos e logo após os inte-

<sup>33</sup> Eike é o parceiro estrangeiro que interage com a aprendiz pesquisada neste estudo Vitória.

ragentes discutiram a revisão da redação escrita em português. Vitória explicou algumas questões gramaticais e por fim os interagentes discutiram sobre a cultura brasileira, manifestando opiniões. Destaca-se a discussão sobre as diferenças culturais (tema da redação) que permeou grande parte da interação;

- dia 19/09 (interação III): A interação começou em LI com uma discussão sobre questões gramaticais que foram suscitadas a partir da redação de Vitória. Logo em seguida, a conversação se embasou no tema da redação que tratava de diferenças culturais. Eike e Vitória expuseram suas opiniões divergentes durante toda a interação.
- dia 26/09 (interação IV): a interação foi cancelada devido à Semana do tradutor. Os interagentes deveriam negociar uma interação extra, sem ser, obrigatoriamente, no Laboratório Teletandem. Esta interação não foi gravada e, portanto, não há dados.
- dia 03/10 (interação V): a interação se deu nas duas línguas entre o parceiro Eike e uma interagente brasileira voluntária. Vitória não compareceu a esse encontro devido a questões de saúde e, portanto, essa interação não foi analisada por não ter dados da interagente pesquisada;
- dia 10/10 (interação VI): A interação se deu em LI, mas não houve discussão da revisão e tampouco do tema da redação, pois o parceiro Eike se ausentou. Vitória interagiu com o professor estrangeiro durante apenas 15 minutos. A conversação se embasou em assuntos pessoais.
- dia 17/10 (interação VII): Vitória e Eike voltaram a interagir. A interação começou com ambos explicando o motivo pelo qual precisaram se ausentar nos encontros passados e em LP. O tema discutido foi sugestão do professor estrangeiro, portanto, deveria haver uma redação em LP para ser discutida. No entanto, Eike não produziu sua redação (os dados não apresentam os motivos) e a interação seguiu o tema sugerido, mas sem se embasar na revisão da redação.
- dia 24/10 (interação VIII): a interação começou em LP (deveria ter começado em língua inglesa). Eike foi quem iniciou a conversa e talvez, por esta seja a razão pela qual a interação tenha se iniciado em LP. Eike corrigiu, mas não enviou a redação para que Vitória pudesse ter acesso. Vitória questionou sobre sua redação, mas não conseguiu ter acesso a ela para discuti-la. A conversação se embasou em assuntos pessoais (suscitados por ambos) e não na revisão e tampouco no tema sugerido pela professora brasileira (“*consumerism*”).

Ao final das interações, no dia 31 de outubro, a professora brasileira dedicou uma aula inteira da disciplina de LI (último encontro para discutir o TTDii) para que os alunos avaliassem o projeto e, assim, tanto a professora pôde avaliar a prática do TTDii, em sua disciplina, bem como os alunos puderam refletir sobre o processo de aprendizagem que vivenciaram em TTDii.

As interações ocorreram no Laboratório de Teletandem da UNESP de São José do Rio Preto, que dispõe de 18 cabines equipadas com computadores que possuem os aplicativos necessários para a (i) comunicação via áudio e vídeo, tais como Skype, microfone e *webcam* e (ii) gravação das interações, como o Evaer<sup>34</sup>.

Cumprir mencionar que, no momento das interações em TTDii, observadas pela pesquisadora, havia a presença dos professores (brasileiro e estrangeiro) que conduziam a interação, marcando o tempo destinado a cada língua e atuando como professores-mediadores. A professora brasileira avisava, ao longo de todo o tempo, os interagentes, durante todas as interações, para lembrá-los da troca de línguas. Questões tecnológicas, pedagógicas e soluções para problemas de comunicação entre os participantes ou até mesmo da ausência de um de parceiro foram questões que os professores-mediadores, tanto brasileiro, quanto estrangeiro, se dispuseram a resolver no momento das interações analisadas a fim de fornecer todos os recursos para a comunicação síncrona para que os objetivos propostos pelo ambiente pudessem ser cumpridos.

Havia, ainda, a presença de duas pesquisadoras pós-graduandas (incluindo a presente pesquisadora) que ofereciam suporte aos professores, até mesmo substituindo interagentes ausentes, a fim de dar continuidade à interação e não desestimular o parceiro estrangeiro. As pesquisadoras se responsabilizaram por auxiliar os aprendizes na gravação das interações, garantindo uma geração de dados com qualidade.

É importante mencionar os documentos referentes ao TTDii que foram disponibilizados pela professora brasileira na plataforma Teleduc para que os alunos tivessem acesso:

- a) a apresentação em PPT<sup>35</sup> utilizada durante o tutorial sobre conceitos teóricos e práticos do projeto;
- b) o documento com as orientações que visam a nortear a produção dos diários (“Aspectos a serem considerados ao escrever seus diários”);

---

<sup>34</sup> Programa gratuito que grava as interações em áudio e vídeo. Disponível em: <<http://www.evar.com>>. Acesso em: 20 03 13.

<sup>35</sup> Anexo II

- c) os questionários (inicial e final);
- d) o calendário das interações;
- e) propostas das redações em inglês.

### 2.2.1 A participante de pesquisa: Vitória

A participante focal desta pesquisa, Vitória, é uma interagente brasileira que, na época da geração de dados, era aluna da UNESP de São José do Rio Preto, do segundo ano do curso de graduação em Bacharelado em Letras com Habilitação de Tradutor, e cursava a disciplina de Língua Inglesa II. A participante foi escolhida com base em uma pré-seleção cujo critério foi escolher os interagentes que haviam permitido a utilização de seus dados em pesquisas (por meio da assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido). Logo em seguida, houve uma análise parcial dos questionários (inicial e final), quando se buscou dados que refletissem indícios de autonomia, tais como usos de estratégias de aprendizagem. Por fim, considerou-se a última reunião dos interagentes com a professora da disciplina de LI, quando a participante relatou não ter tido uma experiência agradável por questões de falta de empatia e mesmo assim, obtivera uma nota satisfatória. O fato de a participação da aprendiz ter sido bem avaliada pela professora levou a pesquisadora a entender que Vitória cumpriu com as tarefas obrigatórias (instrumentos de avaliação). Por outro lado, o fato de a aprendiz ter afirmado que não tivera uma experiência satisfatória, levou a pesquisadora a se questionar quais foram os problemas que ela encontrou no ambiente investigado e como ela lidou com esses problemas. Imaginou-se que uma experiência com essas peculiaridades poderia evidenciar atitudes autônomas por parte da aprendiz.

A fim de conhecer melhor a aprendiz analisada, apresenta-se no Quadro 7 os resultados de sua autoavaliação (a partir das respostas às perguntas 02 e 03 do QI). De acordo com a grade de autoavaliação proposta pelo Quadro Europeu de Referência para Línguas<sup>36</sup> (o *Common European Framework of Reference for Languages* — CEFR), Vitória classifica sua proficiência linguística da seguinte maneira:

---

<sup>36</sup> Para maiores informações sobre CEFR, vide [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_en.asp). O quadro Europeu de referência para autoavaliação segue no Anexo CI desta dissertação.

Quadro 7 — Autoavaliação de Vitória segundo o Quadro Europeu de Referência

Critérios	Autoavaliação de Vitória
Compreensão oral	B2
Compreensão escrita	B2
Interação oral	B2
Produção oral	B1
Produção escrita	B1

Segundo a descrição encontrada no *site* Europass<sup>37</sup> sobre os diferentes níveis e aspectos enfocados pelo instrumento de autoavaliação utilizado pelos alunos no TTDii, aprendizes de línguas que estão nos níveis apontados por Vitória são capazes de:

- compreender os pontos essenciais de uma fala, de programas de rádio e televisão, temas atuais e de seu interesse pessoal, exposições longas e palestras (com temas familiares); filmes (com linguagem padrão) (B1);
- ler artigos e reportagens sobre assuntos contemporâneos e textos literários (B2);
- lidar com a maior parte das situações não esperadas em países onde a língua materna (doravante LM) é a sua língua-alvo e se comunicar utilizando assuntos conhecidos, de interesse pessoal ou rotineiros, além de se expressar de forma clara, tratando de diversos assuntos e explicar sua perspectiva sobre determinados assuntos (B2);
- produzir um texto articulado de forma simples, cartas pessoais e descrever experiências e impressões (B2).

Apresentado o contexto em que as tarefas se desenvolveram e a participante que realizou tais tarefas, segue a descrição dos instrumentos de geração de dados utilizados na presente pesquisa e as justificativas para o modo como foram gerados.

### 2.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

Por se tratar de uma investigação qualitativa, mais especificamente, um estudo de caso, com características etnográficas, cujo objetivo é encontrar indícios de aprendizagem autô-

<sup>37</sup> <https://europass.cedefop.europa.eu/pt/resources/european-language-levels-cefr>

noma, o *corpus* de análise é formado pelos dados gerados por meio dos seguintes instrumentos: (i) questionários respondidos pela interagente focal, (ii) diários escritos por Vitória, (iii) gravação das interações, (iv) observações e notas de campo (realizadas pela pesquisadora durante o tutorial, as interações e a aula de avaliação final) e (v) questionário<sup>38</sup> respondido pela professora brasileira via e-mail.

A seguir, apresentam-se os motivos pelos quais cada instrumento de coleta de dados foi utilizado e o modo como os dados foram gerados.

#### **a) Questionários respondidos por Vitória**

Os questionários foram aplicados no primeiro (QI) e no último encontro (QF)<sup>39</sup> pela professora de LI para os interagentes brasileiros, a fim de promover a reflexão dos alunos sobre sua participação no teletandem, com enfoque na aprendizagem de LE. Os questionários foram preparados a fim de que o aprendiz refletisse sobre o ensino-aprendizagem no teletandem e estabelecesse metas de aprendizagem, essenciais à promoção da autonomia, uma vez que faz parte das características do indivíduo autônomo ser capaz de delimitar seus próprios objetivos, assim como suas necessidades. Conforme apresentado na seção anterior, a participante focal desta pesquisa (Vitória), respondeu o QI e estabeleceu suas metas ao se avaliar por meio do instrumento de autoavaliação do CEFR. Outro objetivo do questionário foi entender a visão do aluno sobre o teletandem, já que existe uma pergunta no QI sobre suas expectativas e, após a vivência, questiona-se (no QF) sobre sua impressão quanto ao projeto.

Cada interagente foi responsável por responder aos questionários e postar em seu portfólio (na plataforma Teleduc<sup>40</sup>). Os questionários foram utilizados, ainda, como instrumentos de avaliação pela professora da disciplina em que o projeto se insere (Língua Inglesa II), já que esse se caracteriza como uma modalidade integrada.

---

<sup>38</sup> Apêndice A

<sup>39</sup> Anexo D

<sup>40</sup> [www.prograd.ead.unesp.br](http://www.prograd.ead.unesp.br)

## b) Diários

Os diários também foram armazenados no portfólio da plataforma Teleduc pelos alunos. Os sete<sup>41</sup> diários produzidos por Vitória englobam suas reflexões acerca dos acontecimentos ocorridos nas interações, assim como uma breve descrição sobre como se deu a interação (conteúdos, estratégias de ensino-aprendizagem, dificuldades, etc.). A fim de que os interagentes, ao escreverem, refletissem sobre sua experiência, assim como seu processo de aprendizagem, os professores e pesquisadores do projeto TTDii disponibilizaram na plataforma Teleduc sugestões sobre o que escrever nos diários.

Por meio da leitura dos diários de Vitória, buscou-se observar sua visão sobre sua participação no TTDii, ou suas reflexões sobre o processo, o que talvez pudesse evidenciar indícios de autonomia.

## c) Gravações das interações

As gravações das sete interações a que se teve acesso foram realizadas automaticamente através do programa Evaer, instalado em todos os computadores do Laboratório Teletandem e foram arquivadas pelos alunos da pós-graduação ou por monitores do laboratório em um *HD* externo.

Por meio das gravações das interações, espera-se ter acesso a dados que evidenciem as atitudes de Vitória, buscando indícios de autonomia.

## d) Observações e notas de campo

As notas de campo refletem as observações dos fatos e fenômenos que aconteceram durante o tutorial ou durante as interações. Esses dados foram gerados em presença da pesquisadora (i) no tutorial; (ii) em todas as interações de TTDii no Laboratório Teletandem e (iii) na sessão de avaliação do projeto, durante a aula de LI. A pesquisadora interagiu, em alguns dias, a fim de substituir aprendizes brasileiros ausentes e dar continuidade a algumas interações. Todas essas notas de campo somadas aos dados gerados com as gravações das interações.

---

<sup>41</sup> Apesar do TTDii englobar oito interações e, portanto, oito diários, Vitória deixou de produzir um diário, pois a interação do dia foi cancelada devido à Semana do Tradutor, como já mencionado anteriormente. Tal interação deveria ser realizada como interação extra, mas não há dados que comprovem a realização desta.

ções, aos questionários e aos diários possibilitam a compreensão, por parte da pesquisadora, sobre a perspectiva do contexto pesquisado.

#### **e) Questionário com a professora de LI**

Por fim, o último instrumento de coleta de dados foi motivado pela percepção de que faltavam algumas informações sobre as tarefas propostas no TTDii, durante a fase de análise dos dados. O questionário foi elaborado pela pesquisadora deste trabalho e respondido, via e-mail, pela professora da disciplina de LI (conforme mencionado, ela também é coordenadora do Laboratório Teletandem na UNESP de São José do Rio Preto e especialista em autonomia em ensino-aprendizagem de línguas). Buscava-se, assim, esclarecer a razão pela qual algumas tarefas foram previstas e evidenciar a visão da professora sobre o contexto investigado.

### **2.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS**

Os procedimentos para a análise de dados se fundamentam em Souza (2005/2006), ao propor a observação direta dos interagentes. Espera-se que as características autônomas sejam evidenciadas por meio da observação das atitudes (estratégias) e reflexões da aprendiz focal desta investigação em relação à execução das tarefas obrigatórias do ambiente TTDii. Conforme proposto por Allwright e Bailey (1991), houve a leitura e releitura dos dados a fim de que as características de autonomia fossem observadas por meio da frequência e da distribuição, ou seja, por meio da repetição de atitudes (ou falas de Vitória) que implicam em autonomia.

No primeiro momento, observaram-se todos os sete diários produzidos por Vitória a fim de analisar algum indício de autonomia a partir das percepções/impressões da aprendiz. Em seguida, analisaram-se os questionários a fim de se conhecer as metas da aprendiz. A partir de então as interações e os demais instrumentos foram analisados e houve a triangulação dos dados, apresentados na próxima seção.



### 3. ANÁLISE DOS DADOS

O presente capítulo se destina à análise dos dados à luz das discussões sobre as dimensões exploradas no arcabouço teórico. Pretende-se responder as seguintes perguntas de pesquisa:

- a) Quais ações e percepções refletem o exercício da autonomia pela aprendiz brasileira no ambiente TTDii?;
- b) Quais são os elementos do contexto TTDii que promovem o exercício de autonomia?

Esta análise busca evidenciar o exercício da autonomia por meio da inter-relação entre: (i) o gerenciamento da aprendizagem por Vitória (uso das EsA) e (ii) os aspectos do contexto TTDii (regras, tarefas, procedimentos etc) que parecem influenciar esse gerenciamento.

Por entender que não é possível separar as questões individuais das sociais, no momento de observar o exercício da autonomia pela aprendiz (pois ela realizou sua atividade metacognitiva valendo-se de dinâmicas sociais), optou-se por apresentar a análise a partir das atitudes de Vitória ao participar de algumas atividades que caracterizam o TTDii, a saber: (i) QI; (ii) interação; (iii) produção das redações em LI e (iv) diários. A participação da interagente no Teleduc também é uma das tarefas do contexto TTDii. Teoricamente, entende-se que o Teleduc é uma oportunidade para a aprendiz exercer sua autonomia, uma vez que ela pode recuperar suas produções (redações, diários, questionários, entre outros) e refletir sobre seus processos de aprendizagem. No entanto, não há dados da aprendiz Vitória que comprovem o exercício da autonomia nesta tarefa. Este fato demonstra que o uso de Teleduc no TTDii deve ser repensado de modo a ser trabalhado na modalidade a fim de promover a autonomia e a aprendizagem. Por fim, por não atender as necessidade das perguntas deste trabalho, a tarefa de arquivar os documentos no Teleduc não será observada neste estudo.

Outra questão que está presente no contexto TTDii é a avaliação<sup>42</sup> que inclui: i) autoavaliação da aprendiz; ii) avaliação do parceiro através das revisões da redação e iii) avaliação do professor de LI. No entanto, este trabalho se limita a analisar a autoavaliação da

---

<sup>42</sup> Parte das tarefas e procedimentos do TTDii.

aprendiz por entender esta como uma estratégia metacognitiva (dimensão individual da autonomia).

### 3.1 QUESTIONÁRIO INICIAL

O questionário inicial foi aplicado no dia 27 de agosto de 2012, no Laboratório Teletandem da UNESP de São José do Rio Preto, durante o tutorial realizado pela professora brasileira para que os interagentes brasileiros determinassem suas metas de aprendizagem e refletissem sobre ela no TTDii. Nesse tutorial, os interagentes também tiveram seu primeiro contato com a plataforma Teleduc: eles foram inscritos na plataforma, atualizaram seus perfis, responderam o QI e o arquivaram em seus portfólios individuais criados dentro da plataforma.

O QI teve como objetivo fazer com que os interagente definissem metas, segundo a estratégia metacognitiva proposta por O'Malley e Chamot (1990), e refletissem sobre a própria aprendizagem, o que influenciou a aprendiz a gerenciá-la e, assim, configurou-se esse um dos meios de se promover a autonomia no TTDii. Nas palavras da professora de LI (e pesquisadora do teletandem), o QI é entendido como

#### Excerto 01

*O questionário inicial é um instrumento que busca promover a reflexão dos alunos sobre a participação deles no teletandem, enfocando sua aprendizagem de língua estrangeira. Espera-se que, ao responderem ao questionário, os alunos se conscientizem/percebam o potencial pedagógico do TTD para que possam tirar o maior proveito possível da experiência de interagir com um alguém que fala sua língua alvo e vive no país onde essa língua alvo é falada. (questionário à professora, pergunta 1)*

Conforme apontado na seção de metodologia (2.2) deste trabalho, as perguntas 02 e 03 do QI demonstram que Vitória se avaliou como uma aprendiz que está entre o nível B1 e o nível B2. Com a autoavaliação, a aprendiz pode definir suas metas (pergunta 03 do questionário) de acordo com suas necessidades. Portanto, o QI proporcionou a definição das metas da aprendiz Vitória, como uma aprendiz autônoma.

Nesse sentido, observa-se as metas estabelecidas pela aprendiz:

#### Excerto 02

*Espero aprimorar todas as minhas habilidades relacionadas à Língua Inglesa, principalmente o “speaking”, para, a partir disso, sentir-me mais segura para me expressar nesse idioma. (Vitória, QI, pergunta número 03)*

Observa-se que a meta de Vitória é coerente com o ambiente de ensino-aprendizagem de línguas TTDii, uma vez que a aprendiz relaciona seus objetivos com as habilidades que o ambiente propõe trabalhar. Além disso, sua meta também é coerente com os resultados obtidos em sua autoavaliação. É importante destacar que a autoavaliação e o estabelecimento das metas são atividades realizadas a partir de um questionário que os participantes brasileiros deveriam realizar durante o tutorial.

Nesse sentido, acredita-se que o estabelecimento de metas proposto pelo questionário possibilita oportunidades de desenvolvimento de ações autônomas, tais como tomadas de decisões sobre o próprio processo de aprendizagem (autogerenciamento) e a autoavaliação. Esse dado parece evidenciar a proposta deste trabalho de interrelação entre os aspectos individuais e sociais da autonomia. Por um lado, a autoavaliação e o estabelecimento de metas são estratégias metacognitivas (dimensão individual) envolvidas no gerenciamento da própria aprendizagem. Por outro lado, não se pode ignorar o fato de Vitória se avaliar e estabelecer seus objetivos ao responder um questionário de caráter obrigatório (parte do contexto do TTDii). O exercício da autonomia, neste momento, se manifesta em decorrência de uma obrigatoriedade do contexto. Portanto, o ambiente, ao oportunizar que a interagente respondesse o questionário e nele fizesse uma autoavaliação quanto a sua aprendizagem em LI e estabelecesse suas metas, permitiu que a autonomia da aprendiz fosse manifestada.

A seguir são apresentados os momentos de exercício da autonomia da aprendiz que aconteceram durante as interações.

### 3.2 INTERAÇÃO

As interações analisadas correspondem a seis encontros das oito interações semanais propostas pela modalidade, de aproximadamente uma hora cada, no segundo semestre de 2012. Das oito interações propostas pela modalidade, em uma delas a interação foi cancelada devido ao evento Semana do Tradutor e deveria ser reposta em uma interação extra de responsabilidade dos interagentes na qual não houve disponibilização dos dados e em outra a interagente brasileira precisou se ausentar e, assim, não gerou dados quanto a sua aprendizagem (o que interessa às perguntas desta pesquisa).

Os professores (brasileiro e estrangeiro) sugeriram que os temas das redações e a revisão dessas servissem de *input* para as discussões na interação, como meio de facilitar a conversação e de evitar que as parcerias não alcançassem seus objetivos de aprendizagem devido a uma eventual falta de assuntos/temas que gerasse material linguístico. Tal monitoramento

parece questionar o exercício do gerenciamento da aprendizagem por Vitória. No entanto, por meio da presente análise, percebe-se que a interagente utilizou essa sugestão para inserir atitudes de uma aprendiz autônoma, como por exemplo o uso de estratégias. Além disso, na seção 2.2.1 da metodologia, verifica-se que Vitória não possuía empatia com seu parceiro e assim, o *input* temático proporcionou, em seu caso, a continuidade da conversação, uma vez que a redação foi o tema principal da maioria das interações da aprendiz. A seguir, apresenta-se manifestações de autonomia que aconteceram nas interações de Vitória.

A separação das línguas (princípio que rege ambientes teletandem) foi lembrada pela professora de LI que avisava, individualmente para os alunos nas cabines, sobre a troca de línguas no momento correto. A interagente Vitória, em sua segunda interação, toma a iniciativa pela mudança das línguas e pede pela troca a fim de praticar sua língua-alvo. Tal iniciativa demonstra a vontade de aprender da interagente, o que, segundo Paiva (2006), é característica de uma aprendiz autônoma. Neste momento, percebe-se que uma característica do contexto (obedecer ao princípio de separação das línguas) promoveu o exercício da autonomia da aprendiz. Abaixo segue o excerto que exemplifica tal situação:

Excerto03

*Vitória: oh... eu ainda to comentando a sua redação, só que pelo horário nós deveríamos estar falando em inglês. Como a gente vai fazer?*

*Eike: oh, você já quer falar em inglês?*

***Vitória: não, eu queria comentar sua redação antes, mas aí acho que não vai dar tempo da gente falar em inglês.***

*Eike: tá, tá bom. Nós podemos falar em inglês.*

*Vitória: eu não consigo corrigir você em inglês.*

*Eike: ah tá bom ah..*

*Vitória: faz assim, eu posso...*

*Eike: porque também meu professor quer que falemos sobre as diferenças de governo de Brasil e dos Estados Unidos e dos presidentes para falar sobre idiomas e coisas assim e então podemos falar sobre isso em português.*

*Vitória: em português?*

*Eike: Inglês, inglês*

*Vitória: Ok, I can write about my correction and write an e-mail.*

*(INTERAÇÃO 02, 12/09/12)*

Entende-se que essa tomada de decisão (iniciativa para trocar a língua) demonstra gerenciamento da própria aprendizagem, uma vez que a aprendiz, apesar de respeitar o momento de aprendizagem de seu parceiro, também entende a importância de interagir em sua língua-alvo para cumprir com seus objetivos ao participar das interações.

Outra manifestação de autonomia recorrente nas interações de Vitória é a autoavaliação. Classificada como uma estratégia metacognitiva, a autoavaliação, no caso de Vitória, levou a aprendiz a adquirir novos conhecimentos e assim alcançar seus objetivos no TTDii. Em seu sexto diário, Vitória dá um exemplo de sua autoavaliação.

#### Excerto 04

*A partir dessa interação, pude perceber que, se tivesse mais afinidades com o meu parceiro, talvez aproveitasse melhor essa experiência, porque, por me sentir desconfortável conversando com ele, acho que não me comunico como pretendia. Com base nisso, não senti muita melhora na minha proficiência e não imagino, portanto, que alcançarei minha meta estabelecida. (diário da interação 06)*

Vitória interagiu com o professor estrangeiro, devido à ausência de seu parceiro regular e tratou de assuntos pessoais. Além desse imprevisto, houve problemas técnicos e a interação durou apenas 15 minutos porque o professor teve que interagir com outros alunos cujos parceiro também havia faltado. O excerto evidencia um momento crítico da avaliação de Vitória no que diz respeito à própria aprendizagem em relação às condições do contexto. Observa-se que a empatia com o parceiro é um elemento do contexto TTDii que pode apoiar a aprendizagem. Assim, o fato de os aprendizes não poderem mudar seus parceiros em caso de falta de empatia é uma questão que parece não promover a aprendizagem autônoma no TTDii.

No caso de Vitória, o trecho do diário mostra que ela identifica uma das causas de não conseguir atingir a meta estabelecida. Porém, não há muito que ela possa fazer a respeito, considerando-se que não existe a previsão de que os aprendizes possam trocar de parceiros durante a realização do projeto naquela disciplina. Por outro lado, esse mesmo dado evidencia o potencial do diário para promover a reflexão dos alunos sobre sua aprendizagem no TTDii. Apesar de também se tratar de uma atividade obrigatória, os diários podem promover momentos de reflexão e (auto)avaliação característicos da aprendizagem autônoma.

A seguir, ilustra-se o indício de autonomia manifestado a partir do uso das estratégias de aprendizagem utilizadas pela aprendiz para alcançar seus objetivos durante as interações.

### **3.2.1 A autonomia e as estratégias de aprendizagem**

Os dados oriundos das interações mostram, ainda, que a fim de conseguir sanar suas dúvidas e contemplar suas necessidades, Vitória, faz uso de algumas estratégias de aprendizagem que, segundo alguns autores (OXFORD, 1990; O'MALLEY; CHAMOT, 1990; PAIVA, 2005) serve para facilitar a aquisição de novos conhecimentos e gerenciá-los. Ao

gerenciar a própria aprendizagem, a interagente precisou escolher os instrumentos de aprendizagem que melhor se adequavam a suas necessidades e ao seu perfil de estudante. Segundo Holec (1981), essa tomada de decisão pelo instrumento de aprendizagem já caracteriza indícios de autonomia, uma vez que a aprendiz ao fazer suas escolhas está organizando seus momentos de aprendizagem. Nesse sentido, Vitória, utiliza as estratégias como meio de gerenciar sua aprendizagem. A seguir, tem-se trechos que ilustram momentos em que a aprendiz exerceu sua autonomia utilizando estratégias de aprendizagem.

No excerto que segue, ao se deparar com uma defasagem de vocabulário, Vitória utiliza a estratégia de fazer pergunta e de troca do código linguístico (O'MALLEY; CHAMOT, 1990) a fim de descobrir como se fala a palavra “Líbano”, em inglês.

#### Excerto 05

*Eike: Nice. (??) would you like to go anywhere like (??) or like Africa or anywhere?*

***Vitória: I want to go to... I don't know in English...ah... Líbano?***

*Eike: oh... Lebanon*

*Vitória: Lebanon? Yes... Lebanon.*

*(INTERAÇÃO 03, 19/09/12)*

Observa-se, pelo excerto, que Vitória fala a palavra “Líbano” em sua LM, pressupondo que seu parceiro soubesse o significado da palavra em português. Assim, a aprendiz poderia ter dado continuidade à interação sem prejuízos para a comunicação. No entanto, Vitória faz uso da estratégia de fazer perguntas como meio de adquirir o novo termo, o que é coerente com seus objetivos. Neste momento, percebe-se que o parceiro de Vitória, o par mais competente, ao fornecer o *feedback*, serviu de apoio ao aprendizado de Vitória e que tal apoio foi oferecido devido à estratégia utilizada pela aprendiz durante a interação. Entende-se que a escolha pela estratégia de aprendizagem (recorrer a seu parceiro para sanar uma defasagem linguística), parece evidenciar o gerenciamento da própria aprendizagem e, portanto, uma atitude autônoma (HOLEC, 1981) possibilitada pela interação.

O exemplo a seguir ilustra as mesmas estratégias do exemplo anterior o que evidencia que Vitória privilegia o uso de tais estratégias no contexto TTDii.

#### Excerto 06

***Vitória: so I like to translate newspaper and like for example books of... ah... how do I say “medicina”?***

*Eike: medicine!*

*Vitória: medicine? Isn't it “medicamento”?*

*Eike: medicine! No! You say like medicines (??)*

*Vitória: ah Ok, when I see a translator talking about his experience of translating medicine books I like too*  
(INTERAÇÃO 08, 24/10/12)

Observa-se que Vitória, mais uma vez, utiliza a combinação de estratégias (fazer pergunta e troca de código linguístico). Com a resposta de seu parceiro, surgiu uma dúvida que imediatamente foi questionada por Vitória, o que mais uma vez demonstra que a aprendiz usa estratégias que gerenciam sua aprendizagem e favorecem o alcance dos seus objetivos. O fato da aprendiz usar a nova palavra mostra que seu parceiro atuou como mediador, fazendo-a transformar seu conhecimento potencial em conhecimento real. Espera-se que, em outros momentos em que Vitória precise utilizar a palavra “medicina”, em inglês, ela possa fazê-lo de maneira autônoma, sem o apoio de “andaimes”.

É interessante notar que a estratégia de fazer perguntas é, na verdade, uma das mais recorrentes nas interações entre Vitória e seu parceiro estrangeiro. Pode-se ver abaixo dois exemplos em que a mesma estratégia foi utilizada.

Excerto 07

***Vitória: ok... we had some... ah... how do I say? ah ah... matters of the paper, I don't know ah... ah... teams? How can I say?***

*Eike: (sem som)*

*Vitória: ah for example, my composition was about ah... the end of the world. How can I... the end of the world was what of my composition? Did you understand?*

*Eike: the theme? Was the theme?*

*Vitória: Yes, theme, yes... well we had a lot of themes to choose... ahn... intolerance, prejudice...*

(INTERAÇÃO 03, 19/09/12)

Excerto 08

*Eike: Tell me about your government.*

*Vitória: well... our government? Well... about what?*

*Eike: I don't know... how do you guys vote?*

***Vitória: how do we vote? Ah... we have a... urna eletrônica here. I don't know if it has a name in English, do you know?***

*Eike: eletrônica?*

*Vitória: é, urna eletrônica*

*Eike: what you mean? Explain it*

*Vitória: ah... well when you vote you write the name of the candidate, candidate? Ah in a paper and you put it somewhere...*

(INTERAÇÃO 08, 24/10/12)

Nota-se, que apesar de se tratar da mesma estratégia (fazer pergunta para sanar uma questão de vocabulário desconhecido), a aprendiz, nos dois últimos excertos, utiliza uma paráfrase na língua-alvo (diferentemente do excerto 05 e 06, em que ela usa o termo em português, numa estratégia de troca do código linguístico). Assim, percebe-se que a aprendiz enfatiza a prática de sua língua-alvo e, portanto, sua aprendizagem.

Por meio da estratégia de fazer pergunta, Vitória pretende conhecer uma nova palavra em LI. Neste momento, percebe-se que a preocupação da aprendiz não estava apenas na comunicação, mas também em sua aprendizagem. Portanto, nesses excertos, há indícios de gerenciamento que correspondem às características de um aprendiz autônomo (HOLEC, 1981).

É interessante notar ainda mais um momento da interação de Vitória que exemplifica a estratégia de fazer perguntas:

Excerto 09

**Vitória:** *I will think about it (risos) because when you don't know... what's... well... what's you have to 'train'? 'Train'? (pausa) Treinar? Ah.. ah.. well.... when you don't know ah... how they do that, it just what you see and I don't like (...)*

*Eike:* *Is there a lot of places to train in São José?*

*Vitória:* *Yes, there are. My uncle train Jiu-Jitsu*

*Eike:* *Is he good?*

*Vitória:* *Yes*

*(INTERAÇÃO 01,05/09/12)*

Ao utilizar um termo em inglês, Vitória parece não estar certa de sua escolha lexical e a pronuncia em tom de questionamento. Como não obteve resposta, a aprendiz escolhe novas estratégias (troca do código linguístico e fazer perguntas). Nesse excerto, Vitória parece demonstrar, mais uma vez, que seu objetivo não é apenas o de se comunicar com seu parceiro e sim aprender a LI. Ao usar a estratégia de fazer perguntas EsA social, segundo Oxford, 1990), e não ser bem sucedida, a aprendiz escolhe uma nova estratégia, trocar o código linguístico) a fim de aprender a palavra. O parceiro responde utilizando a palavra em uma nova frase e Vitória utiliza o termo mostrando que compreendeu como utilizar o novo vocabulário.

Nas interações de Vitória, pode-se perceber que outra estratégia frequente é a autoavaliação, uma estratégia metacognitiva, segundo O'Malley e Chamot (1990). No excerto seguinte, ilustra-se um momento de autoavaliação da aprendiz.



Excerto 10

**Vitória: (...)** ... *ah about the capital letters and the titles, last week we talked about it and ah...I completely forgot, I'm sorry*

*Eike: it's ok, but I (??)*

*Vitória: (rs) I've just... ah just sent you the email, than I said "ooh Gosh.. the titles"*  
(INTERAÇÃO 03, 19/09/12)

Nesse exemplo, Vitória e seu parceiro estão falando sobre uma correção feita por ele no texto escrito por Vitória. A interagente escreveu nomes de línguas e nacionalidades, em letra minúscula, na redação em LI, o que, diferentemente do português, é considerado gramaticalmente incorreto. O parceiro de Vitória já havia apresentado tal regra para a aprendiz quando o fato se repetiu. Mas ao discutir a correção, Vitória foi capaz de se avaliar (detectar o erro). Isso indica um aspecto do autogerenciamento da aprendizagem (HOLEC, 1981; CHAMOT, 2005; PAIVA, 2006). É preciso lembrar apenas que gerenciamento, nesta pesquisa, não significa trabalhar de maneira isolada, mas contempla a ajuda de outro mais experiente o que, neste excerto, é bem ilustrado.

Em síntese, no momento de comunicação, ao buscar a ajuda de seu parceiro (por exemplo, ao fazer perguntas), Vitória busca esclarecimentos que funcionam como “andaimos” e que sustentam sua aprendizagem, transformando seu conhecimento potencial em conhecimento real (VYGOTSKY, 1994). Entende-se, assim, que as estratégias utilizadas e o apoio oferecido pelo parceiro revelam o processo de mediação durante as interações entre Vitória e Eike.

Como se observa, as estratégias que aparecem com maior frequência nos dados analisados foram estratégias sociais (troca de código linguístico e pedidos de esclarecimento), de compensação (troca do código linguístico) e metacognitivas (autoavaliação). Observa-se que Vitória parece escolher suas estratégias de modo a (i) promover a continuidade da conversa, por meio de estratégias sociais, e (ii) avaliar sua aprendizagem, sempre levando em conta, seu objetivo de aprender novo vocabulário e assim melhorar suas habilidades na LI. Acredita-se que, no caso de Vitória, o uso de tais estratégias na modalidade TTDii reflete ações autônomas por proporcionar o gerenciamento da própria aprendizagem (HOLEC, 1981; LITTLE, 1991, 1999 e 2003; DAM, 2003; LEFFA, 2003), pois reflete o foco da aprendiz em alcançar seus objetivos. Além disso, entende-se que o gerenciamento da aprendizagem por meio do uso de tais estratégias nas interações de Vitória, envolve processos metacognitivos que parecem ter sido promovidos ou oportunizados pelas interações e outras tarefas (diários, produção e revisão dos textos) do contexto TTDii.

Percebe-se, neste estudo, que a maneira como a aprendiz gerencia sua aprendizagem através das estratégias extrapola a divisão proposta por Oxford e O'Malley e Chamot (estratégias sociais, afetivas, cognitivas, metacognitivas, entre outras). Esse gerenciamento evidencia, outrossim, uma interseção entre as questões (meta)cognitivas e sociais, pois ao utilizar as estratégias sociais (pedido de esclarecimento), por exemplo, Vitória parece ser motivada e, ao mesmo tempo, nutrida por estratégias (meta)cognitivas – o reconhecimento, por parte de Vitória, de “o que” quer aprender e “como” quer fazê-lo.

### 3.3 PRODUÇÃO DAS REDAÇÕES EM LI

O projeto TTDii propõe que três redações sejam produzidas pela interagente brasileira em sua língua-alvo. Conforme mencionado na seção de metodologia deste trabalho, no caso de Vitória, tem-se apenas os dados de duas redações, mas não há dados que justifiquem a razão pela qual Vitória deixou de produzir uma redação. Esta análise se divide em dois momentos: (i) durante a aula de LI, quando a professora propôs os temas dos textos e (ii) durante as interações, quando Vitória discutiu a revisão das redações e a utilizou como insumo para as interações.

Os temas das redações foram propostos pelos professores (as redações em inglês, pelo professor brasileiro, e as redações em português, pelo professor estrangeiro). Tais temas, no caso do TTDii no Brasil, foram, primeiramente, tratados em sala de aula regular da disciplina de LI por fazer parte do currículo de tal disciplina. No primeiro tema, a professora sugeriu que os alunos escrevessem sobre “*cultural diversity and (in)tolerance*”<sup>43</sup>. Não satisfeitos com a proposta, os alunos contestaram a sugestão da professora, pedindo que outro tema também discutido em sala de aula regular fosse sugerido como opção para o tema da primeira redação. A professora, então, permitiu que os aprendizes escolhessem entre “*cultural diversity and (in)tolerance*” ou “*doomsday theories*”, devido ao fato de ambos já terem sido tratados em sala. Assim, a professora promoveu o exercício da autonomia, visto que houve favorecimento para que a própria interagente, neste momento, pudesse fazer escolhas e tivesse controle sobre algum aspecto de sua aprendizagem. Vitória, então, escolheu como tema “o fim do mundo” e escreveu como diversas culturas entendem tal tema. A aprendiz também utilizou o tema proposto como principal assunto das suas conversações com Eike.

Já no segundo tema, a proposta foi falar sobre longevidade. No entanto, Vitória não a produziu.

A proposta da terceira redação foi uma carta de reclamação e também envolveu negociação entre a professora de LI e os interagentes. O gênero da redação “carta de reclamação” foi o mesmo que a professora da disciplina Prática de Redação em Língua Inglesa havia solicitado há poucos dias, o que fez com que os alunos pedissem para usar o texto já produzido. A professora deixou que eles optassem (i) por uma carta de reclamação em que o consumidor reclamasse seus direitos (o tema discutido na disciplina de Língua Inglesa II foi “*consumerism*”) ou (ii) uma carta de reclamação ao chefe sobre as condições de trabalho (tema tratado

---

<sup>43</sup> A professora não estabeleceu o gênero em que o texto deveria ser escrito.

na disciplina de Prática de Redação em Língua Inglesa). Vitória, então, escreveu uma carta a um suposto chefe, reclamando sobre suas condições de trabalho e aproveitou o tema como assunto em sua interação.

Percebe-se que, apesar das regras estabelecidas no projeto, houve negociações entre a professora e os alunos a fim de que fossem contempladas suas preferências e necessidades, ou seja, os interagentes assumiram a responsabilidade pela escolha do tema da redação e, conseqüentemente, da interação. Esse dado parece evidenciar uma característica do contexto que pode promover a autonomia dos aprendizes em TTDii.

No trecho a seguir, observa-se a percepção de Vitória sobre o momento em que os participantes realizam a revisão da redação

#### Excerto 11

*ao corrigir as redações, um parceiro dá ao outro a oportunidade de conhecer estruturas mais usadas nas línguas e, também, possibilidades diferentes de se dizer a mesma coisa, ampliando, assim, o léxico.*

(DIÁRIO 03)

Pode-se notar, no excerto, a percepção da interagente em relação à importância de se realizar a tarefa de revisar o texto (e discutir a revisão) do ambiente TTDii para a aprendizagem da sua língua-alvo. Acredita-se que sua reflexão sobre os benefícios dessa atividade para sua aprendizagem (atividade metacognitiva) evidencie um aspecto da autonomia da aprendiz.

Entende-se que, apesar de ser uma tarefa obrigatória do contexto TTDii, a produção das redações e a discussão sobre a revisão das redações proporcionou à Vitória momentos em que ela pôde usar estratégias que favorecessem a aquisição de conhecimentos pertinentes a sua meta de aprendizagem.

### 3.4 DIÁRIOS

Após as interações, cada participante brasileiro deveria escrever um diário relatando sua experiência naquele dia. De acordo com Cavalari e Aranha (no prelo) a proposta era que os aprendizes refletissem sobre o próprio processo de aprendizagem. Algumas questões foram disponibilizadas (no primeiro tutorial e no Teleduc) para nortear a produção dos diários como apresentado na metodologia e essas foram seguidas pela aprendiz Vitória que produziu sete diários.

Os dados coletados por meio do questionário<sup>44</sup> respondido pela professora, indicam que os diários além de serem promotores de autonomia através da estratégia metacognitiva de autoavaliação, também seriam considerados para a avaliação dos alunos devido sua importância (conscientizar o aluno sobre o potencial pedagógico do TTDii para que ele pudesse otimizar sua participação na modalidade) em um contexto que pretende promover a aprendizagem autônoma. A seguir um trecho do questionário que demonstra a função dos diários para a professora de LI, enfatizando a relevância destes na autonomia da aprendiz em TTDii:

#### Excerto 12

*“Na verdade, o que me interessava na leitura dos diários era observar se havia algum motivo para eu intervir como professora-mediadora. Entendo que ao mesmo tempo em que os diários podem auxiliar o aluno a refletir e explicitar questões importantes sobre seu processo de aprendizagem no TTDii, oferecem dados ao professor sobre esse mesmo processo.” (pergunta 02, questionário com a professora de LI)*

No excerto abaixo há uma reflexão de Vitória em seu primeiro diário sobre seu processo de aprendizagem no TTDii. A fala da aprendiz demonstra uma autoavaliação da interagente (estratégia metacognitiva) sobre as habilidades que ela precisava trabalhar mais durante as interações. Assim, pode-se perceber o autogerenciamento da aprendiz que foi proporcionado por uma característica do ambiente, o diário.

#### Excerto 13

*A partir da primeira sessão, tive a impressão de que vamos desenvolver as habilidades que eu considero importantes para o aprendizado de uma língua estrangeira, pois aprendemos novas palavras e gírias. (DIÁRIO 1)*

Tal percepção está diretamente ligada à meta de aprendizagem estabelecida por Vitória no início das interações. Acredita-se que esse dado demonstra indícios da autonomia de Vitória ao avaliar se as condições oferecidas pelo ambiente poderiam auxiliá-la a alcançar suas metas (melhorar em todas as habilidades e principalmente nas que se referem ao “speaking”).

Em seu terceiro diário, observa-se outra evidência de autoavaliação:

#### Excerto 14

*Creio que as interações estão me ajudando a ter menos vergonha de falar, pois, por elas, percebo que, assim como eu posso errar ao me comunicar em inglês, meu parceiro erra ao*

---

<sup>44</sup> Questionário produzido pela pesquisadora e respondido pela professora-coordenadora do Teletandem

*falar em português. Essa situação de igualdade é bem confortável. Além disso, ao corrigir as redações, um parceiro dá ao outro a oportunidade de conhecer estruturas mais usadas nas línguas e, também, possibilidades diferentes de se dizer a mesma coisa, ampliando, assim, o léxico. (DIÁRIO 03)*

Entende-se que, ao escrever o diário, Vitoria reflete sobre a própria aprendizagem, o que a leva a desenvolver algumas estratégias metacognitivas, como a de autoavaliação.

Entendendo “autonomia” como assumir a responsabilidade pela própria aprendizagem, percebe-se que o diário representa uma oportunidade de reflexão sobre a aprendizagem, ou seja, o diário favorece oportunidades para a aprendizagem autônoma ao promover a reflexão metacognitiva.

### 3.5 PERGUNTAS DE PESQUISA E SUAS RESPECTIVAS RESPOSTAS

Com o intuito de observar os indícios de autonomia durante a participação de Vitória no TTDii (um contexto que promoveu o ensino-aprendizagem de LE por meio da interação em língua-alvo e da realização de algumas tarefas), estabeleceu-se os seguintes questionamentos:

- a) Quais ações e percepções refletem o exercício da autonomia pela aprendiz brasileira no ambiente TTDii?;
- b) Quais são os elementos do contexto TTDii que promovem o exercício de autonomia?

A análise dos dados mostrou que as ações da interagente brasileira que refletiram o exercício da autonomia no ambiente TTDii se manifestaram:

- na autoavaliação do perfil linguístico da interagente como aprendiz de LI (por meio do questionário respondido durante o tutorial);
- no estabelecimento de metas (por meio do questionário respondido durante o tutorial);
- na iniciativa para trocar de língua (durante as interações);
- no uso das estratégias (fazer perguntas, trocar o código linguístico e se avaliar durante as interações);

- na negociação dos temas a serem tratados nos momentos de aprendizagem (durante as interações);
- na reflexão sobre a própria aprendizagem (nos diários).

Observou-se que tais manifestações de autonomia aconteceram na realização das tarefas. Dessa maneira, é possível afirmar que a obrigatoriedade em se cumprir determinadas tarefas e atividades no TTDii (responder questionários, escrever diários, participar das interações, escrever textos na língua-alvo, etc.) não é, necessariamente, oposto à noção de autonomia. Ao contrário as tarefas do contexto parecem funcionar como artefatos de aprendizagem que colaboram com o autogerenciamento da aprendiz Vitória, considerando-se que os diários, as interações, os textos (escritos, revisados, discutidos) trazem oportunidades para reflexão, uso de estratégias (inclusive metacognitivas) e colaboração entre os parceiros. Estabelece-se, assim, de acordo com a perspectiva sociocultural de Vygotsky (1994), a relevância de se oferecer apoio ao aprendiz para que ele possa assumir o controle da própria aprendizagem.

Por outro lado, não se pode ignorar o fato de que essa obrigatoriedade impede o gerenciamento de algumas questões da aprendizagem (como o fato de Vitória não poder trocar de parceiro, o horário fixo das interações). A integração da prática de teletandem a uma disciplina claramente impossibilitou Vitória de decidir trocar seu parceiro ao perceber que a falta de empatia entre ambos poderia prejudicar sua aprendizagem nesse contexto.

Assim, as tarefas e procedimentos do TTDii que parecem promover a autonomia de Vitória no TTDii são: o questionário inicial (proposto no tutorial); as interações (que podem promover o uso de diferentes ESAs); a produção dos diários; a produção e revisão dos textos.

No Quadro 8, busca-se ilustrar como o gerenciamento da aprendizagem por Vitória se relaciona com as tarefas do TTDii. As tarefas do contexto, no quadro, seguem a seguinte legenda: *(i) interações; (ii) redações na língua alvo; (iii) revisão dos textos na língua nativa; (iv) produção dos diários e (v) arquivar os documentos pertencentes ao TTDii no Teleduc:*

Quadro 8 — Atividades realizadas durante as interações e os indícios de autonomia

INTERAÇÕES	TEMA SUGERIDO	TEMAS DISCUTIDOS	TAREFAS REALIZADAS	INDÍCIOS DE AUTONOMIA
01	Conhecer seu parceiro	Questões pessoais, gostos, formação pessoal	i, iv e v	Uso das estratégias de fazer perguntas e de trocar o código linguístico.

02	Tema sugerido pela UGA – Cultura brasileira	Rotina dos fins de semana, diferenças culturais (Brasil X EUA)	i, ii, iii, iv e v	Uso das estratégias de fazer perguntas e de trocar o código linguístico.
03	Tema sugerido pela UNESP - “cultural diversity and (in)tolerance” ou “doomsday theories”.	Regras da LI, fim do mundo, fim de semana, namoro	i, ii, iii, iv e v	Uso das estratégias de fazer perguntas, de trocar o código linguístico e de autoavaliar; negociação do tema e iniciativa para trocar a língua de prática.
04	CANCELADA (EVENTO SEMANA DO TRADUTOR)	-	-	-
05	Tema sugerido pela UGA – Vitória não compareceu. Interagente brasileira voluntária.	-	-	-
06	Tema sugerido pela UNESP. O interagente estrangeiro faltou (interação: Vitória e professor estrangeiro)	Planos de vida profissional, estudos, música	i, iv e v	Estratégia de fazer perguntas
07	Tema sugerido pela UGA	Assuntos pessoais e ações afirmativas	i, iv e v	Estratégia de fazer perguntas e de trocar o código linguístico.
08	Tema sugerido pela UNESP – “ <i>consumerism</i> ”	Consumismo; rotina da faculdade, estudo, lazer, planos, eleições	i, iv e v	Uso das estratégias de fazer perguntas e de trocar o código linguístico

Ao analisar Quadro 8, percebe-se que em todas as seis interações analisadas as tarefas de interagir, escrever o diário e arquivar os documentos no Teleduc foram cumpridas pela interagente pesquisada e que é possível observar indícios de autonomia em todas as interações, por meio do uso de estratégias da aprendizagem. Fica claro que as reflexões metacognitivas da aprendiz que a levaram a exercer sua autonomia aconteceram dentro do contexto social proporcionado pelo TTDii. Portanto, percebe-se que parece existir uma relação entre as características que transformaram o ambiente teletandem em institucional e integrado (as tarefas do contexto) e a autonomia da aprendiz Vitória.



## 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS E ENCAMINHAMENTOS

### 4.1 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo destina-se a apresentar algumas considerações sobre o processo de pesquisa e possíveis encaminhamentos futuros para pesquisas no ambiente TTDii.

Durante a discussão teórica e a análise dos dados, buscou-se identificar características de uma aprendiz autônoma dentro do projeto TTDii por meio (i) do uso de estratégias de aprendizagem e (ii) da realização das tarefas do TTDii (que apoiam a aprendizagem).

No caso da interagente enfocada, sua autonomia se manifestou em momentos em que ela percebeu suas defasagens no conhecimento de sua língua-alvo e escolheu as estratégias e os meios pelos quais iria gerenciar sua aprendizagem na realização das tarefas do contexto TTDii. Em termos individuais, as categorias de análise que caracterizam o exercício de autonomia pela interagente Vitória são as EsA que ela utilizou para aprender a LI. As estratégias privilegiadas pela aprendiz foram:

- (i) fazer perguntas;
- (ii) trocar o código linguístico;
- (iii) autoavaliar seu aprendizado.

Percebe-se, no entanto, que as estratégias foram oportunizadas por algumas das tarefas propostas pelo ambiente. Assim, em termos sociais, as categorias de análise que promoveram a autonomia da aprendiz foram as tarefas do contexto TTDii. Constatou-se que o uso da estratégia de fazer perguntas e de trocar o código linguístico apareceram nas interações devido à possibilidade de colaboração do parceiro ou do ambiente na aprendizagem autônoma de Vitória.

Abaixo segue, em resumo, o exercício de autonomia da Vitória em cada tarefa do TTDii:

- autoavaliar seu conhecimento em LI, refletir e estabelecer suas metas de aprendizagem no QI durante o tutorial (tarefa: participar do tutorial);
- gerenciar a própria aprendizagem por meio do uso das estratégias de fazer perguntas e trocar o código linguístico, além da estratégia metacognitiva de se avaliar nas interações (tarefa: interagir);

- gerenciar a própria aprendizagem ao negociar com a professora os assuntos abordados na redação e utilizar as EsA durante a discussão sobre a revisão da redação e durante a discussão sobre o tema da redação (tarefa: produzir e revisar redações);
- refletir sobre a aprendizagem se autoavaliando (tarefa: produzir diários).

Assim, conclui-se que as tarefas do TTDii que o transformaram em uma modalidade integrada promoveram a autonomia da aprendiz (no caso de Vitória), com exceção ao fato de que ela não pode trocar de parceiro, apesar da falta de empatia relatada.

Diante do exposto e discutido até o momento, buscou-se, neste trabalho, contribuir para os estudos envolvendo o contexto teletandem e o exercício da autonomia na modalidade institucional integrada. Espera-se ter contribuído, ainda, para o aperfeiçoamento desse contexto e para as próximas edições desse ambiente de ensino-aprendizagem de línguas.

#### 4.2 LIMITAÇÕES DA PESQUISA E ENCAMINHAMENTOS

Observa-se que uma proposta de pesquisar um dos princípios que embasam ensino-aprendizagem via teletandem pode salientar outros aspectos em relação ao modo como a proposta de TTDii acontece dentro da Universidade (UNESP de São José do Rio Preto). O fato de se ter pesquisado as atitudes de apenas uma aprendiz (seis interações) é uma limitação deste estudo que não permite que as conclusões sejam generalizáveis. Aspectos como a relação entre a autonomia e o uso do portfólio (na plataforma Teleduc), a autonomia e outros fatores que podem influenciar no seu exercício (como personalidade, habilidade, idade, motivação, etc.) além da avaliação da professora da disciplina de LI são temas que não foram tratados nesta pesquisa. Fica evidente, assim, a necessidade de outros estudos que possam contribuir para o entendimento da aprendizagem autônoma no contexto.

## REFERÊNCIAS

- ALLWRIGHT, D. & BAILEY, K. M. **Focus on the language classroom**. New York: Cambridge University Press. 1991.
- ANDRÉ, M. E. D. A., **Etnografia da prática escolar**. 12<sup>a</sup>. Ed. Campinas: Papirus, 2005.
- ARANHA, S; CAVALARI, S. M., **A Trajetória do Projeto Teletandem Brasil: do Institucional Independente ao Integrado**, no prelo.
- ARAÚJO, N. R. P. **Formação de parcerias de teletandem**. Da organização ao sistema de atividades. Dissertação de Mestrado. UNESP – P.P.G. em Estudos Linguísticos, 2012. Orientadora: Dra. Solange Aranha, 2012.
- BEDRAN, P. F. **A (re) construção das crenças do par interagente e dos professores-mediadores no teletandem**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, UNESP – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2008.
- BENSON, P. **The philosophy and politics of learner autonomy**. In BENSON, P.; Voller, P. (orgs.) *Autonomy & Independence in language learning*. New York: Longman: Addison-Wesley Longman Limited, 1997.
- \_\_\_\_\_. **What's new in autonomy?** Plenary Speaker. JALT, 2011.
- BENSON, P. VOLLER, P. (Eds.). **Autonomy and Independence in Language Learning**. Harlow: Essex: Longman, 1997.
- BRAGA, J. C. F. **Aprendizagem de línguas em regime de tandem via e-mail: colaboração, autonomia, e estratégias sociais de compensação**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, 2004. Orientadora: Dra. Vera Lucia Menezes de Oliveira e Paiva.
- BRAMMERTS, H. **Aprendizagem autônoma de línguas in-tandem: desenvolvimento de um conceito**. In: DELILLE; HEINZ, K. E CHICHORRO, A. (Ed.) *Aprendizagem autônoma de línguas em tandem*. Lisboa: Colibri, 2002.
- BREEN, M.P.; MANN, S. J. **Shooting arrows at the sun: perspectives on a pedagogy for autonomy**. In: BENSON, P.; VOLLER, P. (orgs.). *Autonomy and Independence in Language Learning*. New York: Addison-Wesley Longman Limited, p. 132-149, 1997.
- BROCCO, A.S. **A gramática em contexto teletandem e em livros didáticos de português como língua estrangeira**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista. Orientador: Dr. Douglas Consolo. 2009.
- BURNS, A., **Collaborative Action Research for English Language Teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- CAVALARI, S. M. S. **A auto-avaliação em um contexto de ensino-aprendizagem de línguas em tandem via chat**. Tese de Doutorado. PPG em Estudos Linguísticos, UNESP – S. J. Rio Preto, 2009.

CAVALARI, M. S.; ARANHA, S. **Teletandem: integrating e-learning into the foreign language classroom**, 2013.

CHAMOT, A. U. **Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching**. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*. Vol.1 No. 1 p: 14-26, 2004.

\_\_\_\_\_. **The Cognitive Academic Language Learning Approach (CALLA): An update**. In P.A. Richard-Amato & M.A. Snow (Eds.), *Academic success for English language learners: Strategies for K-12 mainstream teachers* (pp. 87-101). White Plains, NY: Longman, 2005.

CHAMOT, A.U. et al. **Learning strategies in elementary language immersion programs**. Final report submitted to Center for International Education, U.S. Department of Education. Available from ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics, 1996.

DAM, L. **Developing learner autonomy: the teacher's responsibility**. In LITTLE, D., RIDLEY, R., USHIODA, E. (Eds.) *Learner autonomy in the Foreign Language Classroom: Authentik*, 2003.

DICKINSON, L. **Self-instruction in Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

\_\_\_\_\_. **Learner Autonomy: what, why and how**. In. LEFFA, V. J. (Ed.) *Autonomy in Language Learning*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1994, p. 2-12.

ENGESTRÖM, Y. **Innovative learning in work teams: analysing cycles of knowledge creation in practice**. In: ENGESTRÖM, Y. et al (Eds.). *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 377-406, 1999.

FUNO, L. B. A. **Teletandem e formação contínua de professores vinculados à rede pública de ensino do interior paulista: Um estudo de caso**. Dissertação de Mestrado. UNESP, P. P. G. em Estudos Linguísticos. Orientador: Dr. João A. Telles, 2011.

HOLEC, H., **Autonomy and foreign language learning**. Pergamon Press, 1981.

HURD, S. **Autonomy, at any price?** Issues and concerns from a British HE perspective. USA: *Foreign Language Annals*, p. 219-230, 1998.

KOHONEN, V. **Student autonomy and teachers' professional growth: fostering a collegial culture in language teacher education**. In LITTLE, D., RIDLEY, R., USHIODA, E. (Eds.) *Learner autonomy in the Foreign Language Classroom: Authentik*. 2003.

LEFFA, V. J. **Quando menos é mais: a autonomia na aprendizagem de línguas**. In: Christine Nicolaidis; Isabella Mozzillo; Lia Pachalski; Maristela Machado; Vera Fernandes. (Org.). *O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras*. Pelotas: UFPEL, v. p. 33-49, 2003.

LEGENHAUSEN, L. **Second language acquisition in an autonomous learning environment**. IN: LITTLE, D.; RIDLEY, J. ; USHIODA, E. (Ed) *Learner autonomy in the foreign language classroom: teacher, learner, curriculum and assessment*. Dublin: Authentik, 2003.

LITTLE, D. **Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems**. Dublin: Authentik, 1991.

\_\_\_\_\_. **Learner autonomy 1: definitions, issues, and problems**. 2nd ed. Dublin: Authentik, 1998.

\_\_\_\_\_. **Developing learner autonomy in the foreign language classroom: a social-interactive view of learning and three fundamental pedagogical principles**, *Revista Canaria de Estudios Ingleses* 38: 77-88, 1999.

\_\_\_\_\_. **Tandem Language Learning and Learner Autonomy**. In LEWIS, T.; WALKER, L. (eds.), *Autonomous language learning in tandem*. Sheffield, UK: Academy Electronic Publications, p 37-44, 2003.

\_\_\_\_\_. **Learner autonomy, the European Language Portfolio, and teacher development**. In R. Pemberton, S. Toogood and A. Barfield (eds), *Autonomy and language learning: Maintaining control*, 147-173. Hong Kong: Hong Kong University Press. 2009.

LUZ, E. B. P., **A autonomia no processo de ensino e aprendizagem de línguas em ambiente virtual (teletandem)**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, UNESP – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2009.

\_\_\_\_\_. **Variáveis influenciadoras da continuidade ou descontinuidade de parcerias de teletandem à luz da teoria da atividade**. Tese de Doutorado. P.P.G. em Estudos Linguísticos, UNESP, 2012.

\_\_\_\_\_. ; CAVALARI, S.M.S. **Projeto Teletandem: uma discussão sobre a aprendizagem autônoma**. In: Telles, J.A.(org.) *Teletandem: Um novo contexto virtual, autônomo e colaborativo para a aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas:Pontes, 2009.

MITCHELL, R.; MYLES, F. **Second language learning theories**. London: Arnold Publishers, 1998.

MORAES, C. A. L., GARDEL, P. S. **A construção da autonomia na sala de aula de língua estrangeira**. Rio de Janeiro. 2009.

NICOLAIDES, C. S.; FERNANDES, V. **Crenças e atitudes que marcam o desenvolvimento de autonomia no aprendizado de língua estrangeira**. São Paulo: *The Esp*, vol. 23, nº 1, 75-99, 2002.

NICOLAIDES, C. S., **A busca de aprendizagem autônoma de língua estrangeira no contexto acadêmico**. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

O'MALEY, J; CHAMOT, A. **Learning strategies in second language acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

O'MALLEY, J. M. & CHAMOT, A. U. **Learning Strategies in Second Language Acquisition**. UK: Cambridge University Press, 1995.

- OTTO, E. **Language learning strategies in tandem.** How to learn efficiently. In LEWIS, T. & WALKER, L. (Eds.) *Autonomous Language Learning In-Tandem*. Sheffield, UK: Academy Electronic Publications. P79-41, 2008.
- OXFORD, R. L. **Language learning strategies: what every teacher should know.** New York: Newbury, c1990.
- PAIVA, V.L.M.O. **Estratégias individuais de aprendizagem de língua inglesa.** *Letras & Letras*. Uberlândia, v. 14, n. 1, p. 73-88, jan./jul. 1998.
- \_\_\_\_\_. Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem. In: FREIRE, M.M; ABRAHÃO, M.H.V; BARCELOS, A.M.F (Orgs.). *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas e São Paulo: Pontes e ALAB, 2005. p.135-153.
- \_\_\_\_\_. Autonomia e complexidade. *Linguagem & Ensino*, Vol. 9, No. 1, 2006 (77-127).
- \_\_\_\_\_. **Memórias de aprendizagem de professores de língua inglesa.** Trabalho apresentado no XXI JELI (Jornada de Estudos de Língua Inglesa), 2005b. Disponível em <http://www.veramenezes.com/narprofessores.htm>, acesso em 10 de agosto de 2013.
- PENNYCOOK, A. **Cultural alternatives and autonomy.** In: BENSON, P.; Voller, P. (orgs.) *Autonomy & Independence in language learning*. New York: Longman: Addison-Wesley Longman Limited, 1997.
- RIDLEY, J. **Learner`s ability to reflect on language and on their learning.** In: LITTLE, D., RIDLEY, J. & USHIODA, E. (Eds) *Learner autonomy in the Foreign Language Classroom: teacher, learner, curriculum and assessment*. Dublin: Authentik, 2003.
- SALOMÃO, A. C. B. **Gerenciamento e estratégias na mediação dos pares no teletandem e seus reflexos para as práticas pedagógicas dos interagentes.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. UNESP – Universidade estadual de São Paulo, 2008.
- SANTOS, G. R. **Característica da interação no contexto de aprendizagem in-tandem.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. UNESP – S. J. do Rio Preto. 2008.
- SILVA, W. M. **Estratégias de aprendizagem de línguas estrangeiras - um caminho em direção a autonomia.** *Revista Intercâmbio*, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2006.
- SILVA, J. M. **Projeto Teletandem Brasil:** As relações entre as comunidades virtuais, as comunidades discursivas e as comunidades de prática. Dissertação de Mestrado, UNESP, P.P.G em Estudos Linguísticos. Orientadora: Dra. Solange Aranha, 2012.
- SILVERMAN, D. **Doing Qualitative Research: A Practical Handbook.** London: Sage Publications Ltd. 2000.

SOUZA, R. A. **Uma reflexão acerca da construção do conhecimento na investigação do ensino de línguas.** In ESTUDOS ANGLO-AMERICANOS: ABRAPUI, n. 29-30, p. 163-184, 2005/2006.

SOUZA, C. B. G. de; COSTA, D. I. P. da; FISCARELLI, S. H., **Mudança social e cultural no Brasil nos últimos 50 anos:** cenário e perspectivas para a melhoria do ensino público. Revista Ibero-americana de Estudos em Educação, v.5, n.2, 2010.

TELLES, J. A. **Projeto Teletandem Brasil:** Línguas Estrangeiras para Todos. In: [www.teletandembrasil.org](http://www.teletandembrasil.org), 2006.

TELLES, J. A.; FERREIRA, M. J., **Teletandem:** Possibilidades, dificuldades e abrangência de um projeto de comunicação on-line de PLE. Horizontes de Linguística Aplicada, v. 9, n. 2, p. 79-104, 2011.

TELLES, J. A.; VASSALLO, M. L. **Foreign language learning in-tandem:** Teletandem as an alternative proposal in CALLT. The ESpecialist, v.27, n.2, 189-212, 2006.

\_\_\_\_\_. **Ensino e aprendizagem de línguas em tandem:** princípios teóricos e perspectivas de pesquisa. In TELLES, J. A., Teletandem: Um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI. Campinas, SP : Pontes Editores, p. 21- 42, 2009.

USHIODA, E. **Motivation as a socially mediated process.** In LITTLE, D., RIDLEY, R., USHIODA, E. (Eds.) Learner autonomy in the Foreign Language Classroom: Authentik. 2003.

VASSALLO, M. L. & TELLES, J. A. **Foreign language in-tandem:** Theoretical principles and research perspectives. The ESpecialist, v. 27 (1), Brasil, PUC –SP, p. 83-118, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos Psicológicos superiores.** 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo, Martins Fontes, 2000.

WALLACE, M. J. **Action Research for Language Teachers.** Cambridge: Cambridge University Press. 1998.

WOLFF, D. **Content and language integrated learning:** a framework for the development of learner autonomy. In LITTLE, D., RIDLEY, R., USHIODA, E. (Eds.) Learner autonomy in the Foreign Language Classroom: Authentik. 2003.

## ANEXOS

### ANEXO A – Questionário Inicial (QI)

#### QUESTIONÁRIO INICIAL

- 1) Defina o tandem de acordo com sua experiência (ou o que você sabe a respeito).
- 2) Leia a grade de autoavaliação produzida pelo COE (veja o outro documento que está em anexo nesta mensagem ou clique no link: <http://www.linguanet-europa.org/pdfs/self-assessment-grid-en.pdf>) e identifique em que nível você está em cada habilidade.
- 3) Com base em sua autoavaliação (pergunta 2), estabeleça as metas de aprendizagem que pretende alcançar por meio de sua participação no Projeto Teletandem Institucional.
- 4) Quais são suas visões da cultura estadunidense?



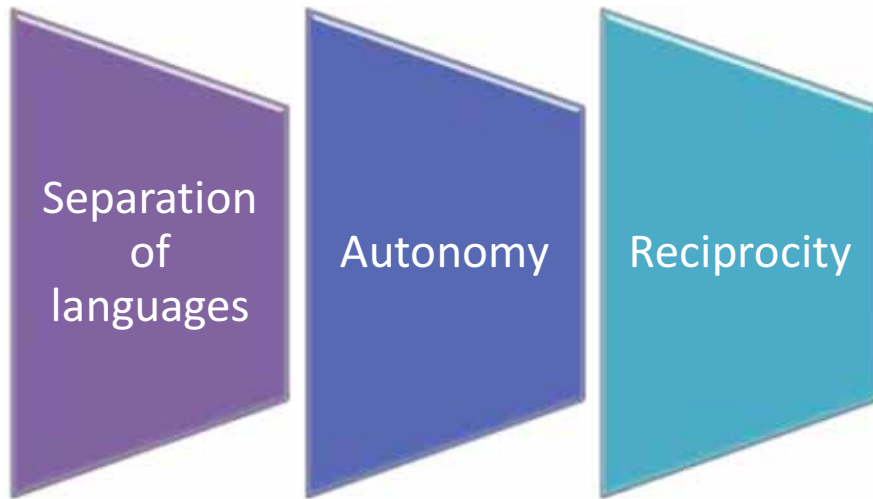
**ANEXO B – PPT apresentado no tutorial****Institutional Integrated Teletandem****Teletandem partnership between  
UNESP and UGA students: a first  
talk**

What is Teletandem (TTD)??

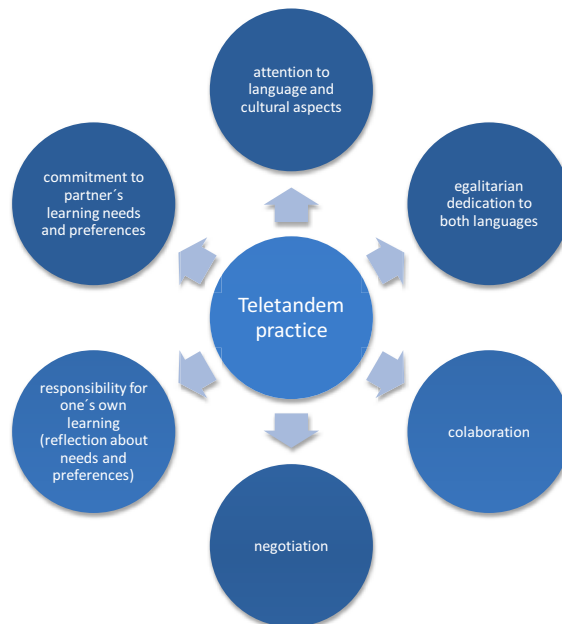


TTD involves pairs of native speakers of different languages who meet periodically via chat, audio and videoconferencing tools (*Skype, Oovoo, Windows Live Messenger*) in order to teach-learn each other's language.

TTD practice relies on three principles:



*What does that mean?*



### Important info!

- By participating in this project you can get a certificate that grants credits for AACCC (if your major is in *Licenciatura*).
- To get the certificate, you should be present at **ALL** the sessions and:
  - record the interactions;
  - write journals about each interaction;
  - write 3 compositions in English and revise 3 compositions in Portuguese;
  - answer 2 questionnaires

### Besides a language learning opportunity...

- TTD is also a research project that investigates how (or if) such an arrangement can help foreign language students develop their linguistic abilities. For this reason, it's important also for your teachers that both you and your partner:
  - record the interactions;
  - save the comments you make on the chat;
  - organize and keep the texts you exchange;
  - write journal logs (short paragraph about important features of each interaction);
  - answer questionnaires (initial and final phase).
- The data collected will be used ethically and responsibly by the researchers involved in the project as long as you agree to do it.

## We hope you...

- learn a lot;
- enjoy the experience;
- keep practicing after October 24.

Thanks for your attention!!

Good luck!!

See you soon!!

[www.teletandembrasil.org](http://www.teletandembrasil.org)  
[teletandem@ibilce.unesp.br](mailto:teletandem@ibilce.unesp.br)  
[suzi@ibilce.unesp.br](mailto:suzi@ibilce.unesp.br)  
[solangea@ibilce.unesp.br](mailto:solangea@ibilce.unesp.br)

### Important info!

- By participating in this project you can get a certificate that grants credits for *AACC*.
- To get the certificate, you should be present at **ALL** the sessions and:
  - record the interactions;
  - write diaries about each interaction;
  - write 3 compositions in English and revise 3 compositions in Portuguese;
  - answer 2 questionnaires

## TELEDUC



[http://prograd.ead.unesp.br/~teleduc/cursos/aplic/index.php?cod\\_curso=927](http://prograd.ead.unesp.br/~teleduc/cursos/aplic/index.php?cod_curso=927)

## TELEDUC -1os passos

- Aceite o “convite” para ser aluno na plataforma Teleduc;
- Acrescente algumas informações pessoais no link “perfil”

## TELEDUC -1os passos

- Entre em “portfolio” e crie as seguintes pastas:
  - Diários
  - Questionários
  - Chat
  - REDOi (redação original inglês)
  - REDOp (redação original português)
  - REDREVi (redação revisada i=inglês/p=português)
  - REDREVp
  - REDREi (redação reescrita i/p)
  - REDREp

## TELEDUC -1os passos

- Responda o questionário inicial:
  - Ao responder o questionário, esperamos que você (re)pense sobre como essa experiência pode contribuir para sua aprendizagem de língua estrangeira.

## TELEDUC -1os passos

**Anotações do *Chat*:**

- Ao final de cada sessão de teletandem, você deve copiar o *Chat* do Skype e salvá-lo em um documento Word. Em seguida, envie-o para esta plataforma, na pasta com o nome “Chat” dentro de seu *portfólio*.

## TELEDUC -1os passos

**Redações:**

## a) Redações originais

- em língua inglesa (trata de um assunto proposto por seu professor e discutido durante as aulas presenciais de seu curso regular);
- em língua materna (português), enviada por seu parceiro estrangeiro;
- devem ser anexadas ao *portfólio*, nas pastas *REDOi* e *REDOp*.

## TELEDUC -1os passos

**Redações:**

## b) Redações Revisadas

- Cada um deve revisar a redação enviada por seu parceiro (você pode utilizar o recurso “Controle de Alterações” do Word).
- Em seguida, deve enviar o texto revisado de volta ao autor, que discutirá suas dúvidas sobre as alterações durante a sessão de interação seguinte.
- Cada redação revisada deve ser anexada ao *portfólio* nas pastas *REDREVi* e *REDREVp*



## TELEDUC -1os passos

**Redações:**

## c) Redações Re-escritas

- Depois de discutir as revisões, durante a interação, você deverá re-escrever sua composição e salvá-la em seu *portfólio* individual, na pasta REDEi
- Se o seu parceiro te enviar as versões que ele re-escreveu, por favor, slave-as na pasta REDEp

## TELEDUC -1os passos

**Diários**

- A cada interação, você deve escrever um diário reflexivo sobre os assuntos abordados durante as interações. Para nortear a escritura dos diários, sugere-se que você reflita sobre as seguintes questões:
  - *Que assunto(s) foi(ram) discutido(s) na sessão?*
  - *O que você e/ou o seu parceiro aprendeu nessa sessão?*
  - *Retome as metas de aprendizagem que vc estabeleceu ao responder ao questionário inicial e explique de que maneiras sua participação neste projeto pode ajudá-lo a alcançar tais metas?*
  - *Descreva (i) os momentos da interação em que houve algum conflito ou em que você sentiu algum tipo de dificuldade ou constrangimento; (ii) as causas para esse problema ter acontecido; (iii) como o problema se resolveu.*
  - *Após a produção de cada diário, lembre-se de salvá-lo em seu portfólio, nesta plataforma, criando uma pasta com o nome "Diários" dentro deste.*

## TELEDUC -1os passos

**Organização dos documentos**

- Códigos para nomear os arquivos:
  1. número da sessão de teletandem ou da redação;
  2. tipo de dado:
    - GRAV - gravação áudio-vídeo da interação,
    - CHAT - transcrição do Chat,
    - REDO - redação original (i=inglês/p=português)
    - REDREV- redação revisada,
    - REDRE, redação re-escrita,
    - DR - diário reflexivo e
    - QI/QF - questionário inicial/questionário final);
  3. Número do participante : número do computador onde interage + dia da semana em que a interação ocorre.

**7GRAV1quin:** sétima interação do participante no. 1 de quinta-feira

**2REDOi13ter:** segunda redação, versão original em inglês, do participante nº 13 de terça-feira

**4CHAT16qui :** quarta interação, anotações do chat, do participante nº 16 de quinta-feira

ANEXO C – Quadro Europeu de referência para autoavaliação

		EUROPEAN LEVELS - SELF ASSESSMENT GRID					
		A1	A2	B1	B2	C1	C2
U N D E R S T A N D I N G	Listening	I can understand familiar words and very basic phrases concerning myself, my family and immediate concrete surroundings when people speak slowly and clearly.	I can understand phrases and the highest frequency vocabulary related to areas of most immediate personal relevance (e.g. very basic personal and family information, shopping, local area, employment). I can catch the main point in short, clear, simple messages and announcements.	I can understand the main points of clear standard speech on familiar matters regularly encountered in work, school, leisure, etc. I can understand the main point of many radio or TV programmes on current affairs or topics of personal or professional interest, where the delivery is relatively slow and clear.	I can understand extended speech and lectures and follow even complex lines of argument provided the basic is reasonably familiar. I can understand most TV news and current affairs programmes. I can understand the majority of films in standard dialect.	I can understand extended speech even when I do not clearly understand all the words. Lectures, TV news and documentaries are only missed if not signalled explicitly. I can understand television programmes and films without too much effort.	I have no difficulty in understanding any level of spoken language, whether live or broadcast, even when delivered at fast native speed, provided I have some time to get familiar with the accent.
	Reading	I can understand familiar names, words and very simple sentences, for example on notices and posters or in catalogues.	I can read very short, simple texts. I can find specific, predictable information in simple everyday material such as advertisements, prospectuses, menus and timetables and I can understand short, simple personal letters.	I can understand texts that consist mainly of high frequency everyday or job-related language. I can understand the description of events, feelings and wishes in personal letters.	I can read articles and reports concerned with contemporary problems in which the writers adopt particular attitudes or viewpoints. I can understand contemporary literary prose.	I can understand long and complex factual and literary texts, appreciating distinctions of style. I can understand specialised articles and longer technical instructions, even when they do not relate to my field.	I can read with ease virtually all forms of the written language, including abstract, scientific or technical, specialist, literary, etc. I can understand all forms of the written language, including abstract, scientific or technical, specialist, literary, etc.
S P E A K I N G	Spoken Interaction	I can interact in a simple way provided the other person is prepared to repeat or rephrase things at a slower rate of speech and help me formulate what I'm trying to say. I can ask and answer simple questions in areas of immediate need or on very familiar topics.	I can communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information on familiar topics and activities. I can handle very short social exchanges, even though I can't usually understand enough to keep the conversation going myself.	I can deal with most situations likely to arise whilst travelling in an area where the language is spoken. I can enter unprepared into conversation on topics that are familiar, of personal interest or pertinent to everyday life (e.g. family, hobbies, work, travel and current events).	I can interact with a degree of fluency and spontaneity that makes regular interaction with native speakers quite possible. I can take an active part in discussion in familiar contexts, accounting for and sustaining my views.	I can express myself fluently and spontaneously without much obvious searching for expressions. I can use language flexibly and effectively for social and professional purposes. I can formulate ideas and opinions with precision and relate my contribution skilfully to those of other speakers.	I can take part effectively in any conversation or discussion and have a good fluency with idiomatic expressions and colloquialisms. I can express myself fluently and convey finer shades of meaning precisely. If I do have a problem I can backtrack and restructure around the difficulty to ensure that other people do finally understand it.
	Spoken Production	I can use simple phrases and sentences to describe where I live and where I live.	I can use a series of phrases and sentences to describe in simple terms my family and other people, living conditions, my educational background and my present or most recent job.	I can connect phrases in a simple way in order to describe experiences and events, my dreams, hopes and ambitions. I can briefly give reasons and explanations for opinions and plans. I can narrate a story or relate the plot of a book or film and describe my reactions.	I can present clear, detailed descriptions of a wide range of subjects related to my field of interest. I can explain a viewpoint on a topical issue giving the advantages and disadvantages of various options.	I can present clear, detailed descriptions of complex subjects integrating sub-themes, developing particular points and handling off with an appropriate conclusion.	I can present a clear, smoothly-flowing description or argument in a style appropriate to the context and with an effective logical structure which helps the recipient to notice and remember significant points.
W R I T I N G	Writing	I can write a short, simple postcard, for example sending holiday greetings. I can fill in forms with personal details, for example entering my name, nationality and address on a hotel registration form.	I can write short, simple notes and messages. I can write a very simple personal letter, for example thanking someone for something.	I can write simple connected text on topics which are familiar or of personal interest. I can write personal letters describing experiences and impressions.	I can write clear, detailed text on a wide range of subjects related to my interests. I can write an essay or report, giving information or giving reasons in support of or against a particular point of view. I can write letters highlighting the personal significance of events and experiences.	I can express myself in clear, well-structured text, expressing points of view at some length. I can write about complex subjects in a letter, an essay or a report, underlining what I consider to be the salient issues. I can select a style appropriate to the reader in mind.	I can write clear, smoothly-flowing text in an appropriate style. I can write complex letters, reports or articles which present a case with an effective logical structure which helps the recipient to notice and remember significant points. I can write summaries and extracts of professional or literary works.

## ANEXO D - Questionário Final (QF)

### QUESTIONÁRIO FINAL

- 1. Como você define o teletandem (TTD) após sua participação nesse projeto?
- 2. Com base em sua experiência, quais são as três “regras de ouro” para uma experiência bem-sucedida de TTD?
- 3. Retome suas respostas às perguntas 2 e 3 do questionário inicial (QI) e avalie se você alcançou suas metas de aprendizagem. Volte à grade de autoavaliação e comente sobre as (possíveis) mudanças.
- 4. Descreva de que maneiras seu parceiro de TTD contribuiu (ou poderia ter contribuído mais) com sua aprendizagem.
- 5. Retome sua resposta à pergunta 4 do QI e avalie se suas concepções sobre a cultura norte-americana se confirmaram ou foram modificadas após sua experiência de TTD. Cite exemplos.
- 6. Indique quais recursos foram utilizados em suas interações de TTD e com que finalidade:

<b>RECURSO</b>	<b>utilizado com frequência</b>	<b>utilizado de vez em quando</b>	<b>pouco ou nunca utilizado</b>	<b>utilizado para quê?</b>
mecanismos de tradução				
redes sociais				
vídeos				
Imagens				
Mapas				
Gestos				
gramáticas e/ou livros de referência				
outro material (online ou em papel)				

## **APÊNDICE A – Questionário preparado pela presente pesquisadora e respondido pela professora mediadora do TTDii**

### **QUESTIONÁRIO COM A PROFESSORA DE LI**

#### **1. Qual o propósito do questionário inicial? Por que vcs pensaram em aplicar este questionário no TTDii?**

O questionário inicial é um instrumento que busca promover a reflexão dos alunos sobre a participação deles no teletandem, enfocando sua aprendizagem de língua estrangeira. Espera-se que, ao responderem ao questionário, os alunos se conscientizem/ percebam o potencial pedagógico do TTD para que possam tirar o maior proveito possível da experiência de interagir com um alguém que fala sua língua alvo e vive no país onde essa língua alvo é falada.

#### **2. Qual a finalidade dos diários no contexto TTDii? Por que escrever os diários é uma das tarefas que serão avaliadas pelo professor?**

O diário é uma ferramenta que pode auxiliar o aluno a refletir sobre a própria aprendizagem no TTDii, pois, escrevendo sobre sua experiência de interagir, trocar e discutir os textos (e as revisões dos textos) o aluno percebe/se conscientize sobre o potencial pedagógico do TTDii e possa otimizar sua participação. Os diários podem ser avaliados ou não – isso depende de cada professor. No caso do grupo que você observou e do qual eu fui a professora, decidi que os diários seriam também considerados para a avaliação dos alunos por considerar que são uma ferramenta muito importante em um contexto como o TTDii, em que se pretende promover a aprendizagem autônoma. Na verdade, o que me interessava na leitura dos diários era observar se havia algum motivo para eu intervir como professora-mediadora. Entendo que ao mesmo tempo que os diários podem auxiliar o aluno a refletir e explicitar questões importantes sobre seu processo de aprendizagem no TTDii, oferecem dados ao professor sobre esse mesmo processo.

#### **3. A ideia de se arquivar todas as tarefas no Teleduc foi pensada especialmente para o TTDii e por ser uma modalidade integrada? Ou essa tarefa já era realizada em outras versões de teletandem e foi apenas adaptada ao novo contexto? Se é uma adaptação, porque vocês acham importante arquivar todas as tarefas no Teleduc?**

Considero que arquivar os arquivos seja uma tarefa relacionada principalmente a questões relacionadas com a realização de pesquisas. Os documentos referentes à participação no TTD eram armazenados na modalidade não integrada também – do contrário, não teríamos dados para pesquisas. No novo contexto, uma vez que a participação dos alunos está vinculada a suas aulas de LE e o professor precisará ter acesso aos documentos produzidos durante o TTDii (para a avaliação), parece coerente que exista um “ambiente”, no caso o Teleduc, onde todos (alunos e professores) possam acessar os arquivos, sem que seja necessário a entrega desses documentos em versão impressa, pro exemplo. Sendo assim, já se estabelece, ao mesmo tempo, um procedimento de coleta de dados para futuras pesquisas (desde que os alunos assinem os termos de consentimento)

Autorizo a reprodução xerográfica para fins de pesquisa.

São José do Rio Preto, 11/09/2014

---

Assinatura